Niveau(x) d'enseignement : 4 Numéro EDUQ : 8970858
Centre d'intérêt : 270

Crespo, Manuel.

Les projets d'intervention au secondaire en milieux socio-économiquement faibles. 1, Document no 1 : évaluation des projets, 1974-75 / Manuel Crespo, Ginette Grenier-Pelletier. -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études, Division des services spéciaux, 1975.
71 f. ; 28 cm.

Titre de la couv. Code : 880053. Bibliogr. : f. 70-71.

Vedette(s)-secondaire(s) : Grenier Pelletier, Ginette • Commission des écoles catholiques de Montréal. Service des études. Division des services spéciaux

Descripteur(s) : Milieu défavorisé • Projet éducatif • Innovation pédagogique • Evaluation de projets • Evaluation formative • Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom : Opération Renouveau

Dans le contexte de l'Opération Renouveau, certaines écoles secondaires ont entrepris, en 1974-1975, des recherches-action dans le cadre de la problématique du secondaire en milieux socio-économiquement faibles. Le document présente l'évaluation qui a été faite de ces projets. Une première partie présente le cadre méthodologique: évaluation formative. La seconde présente l'évaluation de six projets: 1. Ecole James Lyng (récupération en lecture); 2. Ecole Emile-Nelligan (relations école-marché du travail); 3. Ecole St-Henri (encadrement des élèves); 4. Ecole Charles-Lemoyne (relations école-parents-adolescents); 5. Ecole Pierre-Dupuy (décrochage scolaire); 6. Ecole Emile-Nelligan (réflexion sur le projet éducatif).

Type de document : r

8970858

LES PROJETS D'INTERVENTION AU SECONDAIRE EN MILIEUX SOCIO-ECONOMIQUEMENT FAIBLES

Volume 1
Document no. 1 Evaluation des projets
1974-75

Division des services spéciaux
La Commission des écoles catholiques de Montréal
Juillet 1975

Manuel CRESPO
Ginette GRENIER-PELLETIER

880053

Les auteurs remercient sincèrement les responsables des différents projets ainsi que toutes les personnes qui ont bien voulu se prêter à des entrevues ou à des demandes d'information.

Manuel CREMO a conçu le cadre de référence de l'évaluation et en a dirigé les différentes étapes. Ginette GRENIER-PELLETIER a effectué la cueillette des données. Les deux auteurs ont analysé et interprété les données ainsi que rédigé le rapport.

TABLE DES MATIERES

	Pages
INTRODUCTION	4
I METHODOLOGIE	8
Type d'évaluation retenue	8
Cadre d'analyse	9
Difficultés inhérentes à cette évaluation	13
II EVALUATION DES PROJETS	16
A. Mini-projets d'intervention	18
1. James Lyng (Récupération en lecture)	18
2. Emile-Nelligan (Relations Ecole-Marché du travail)	19
B. Projets d'Intervention	22
1. St-Henri (Encadrement)	22
2. Charlen-Lemoyne (Eco-Par-Ado)	43
C. Projets d'Exploration	55
1. Pierre-Dupuy (Dropout)	55
2. Emile-Nelligan (Congrès)	59
CONCLUSION	64
BIBLIOGRAPHIE	70

INTRODUCTION

L'Opération Renouveau intervient de façon particulière dans les écoles élémentaires des milieux socio-économiquement faibles depuis 1970. Cependant, l'intervention au niveau secondaire est un fait récent: en mars 1973, la Division des services spéciaux de la C.E.C.M. publiait l'Essai de classification des écoles secondaires françaises de la C.E.C.M. selon leur degré de désavantage. Cette classification mettait en relief la situation particulièrement difficile de certaines écoles secondaires aux points de vue déficience physique, faible scolarité des parents, foyers désunis, mobilité géographique, absentéisme et rendement en mathématiques. En 1973-74, un travailleur social a été affecté à plein temps à la polyvalente Pierre-Dupuy et a effectué une recherche sur "Les parents et l'école"[1].

Cette année la Division des services spéciaux a initié des recherches concernant la problématique des écoles secondaires situées en milieux socio-économiquement faibles. Dans le cadre de ce programme, on a entrepris une recherche descriptive à deux composantes: une composante objective visant une caractérisation des écoles secondaires à partir d'un certain nombre de variables (fonctionnement intellectuel, rendement aux tests standardisés, carrière académique de l'élève, taux d'absentéisme et de dropout, organisation familiale, scolarité et expérience des professeurs, etc.) et une composante perceptive visant à trouver les "problèmes" de l'école secondaire en milieux socio-économiquement faibles perçus comme importants par différentes instances éducatives (élèves, parents, enseignants, direction, services).

1) HOLDUC, Guy. Les parents et l'école. Montréal, C.E.C.M., Division des services spéciaux, avril 1975, 33 Pages.

En plus d'avoir alloué des fonds pour permettre ce programme de recherche descriptive, le Conseil scolaire de l'Île de Montréal, après un premier refus, a permis à quelques écoles secondaires d'entreprendre des recherches-action supervisées par la Division qui devaient constituer une approche supplémentaire dans l'établissement d'une problématique du secondaire en milieux socio-économiquement faibles. Ce dernier type de recherche, plus expérimental, comporte un certain nombre d'avantages: il facilite l'implication conjointe de plusieurs instances de l'école dans les affaires éducatives; il suscite la participation à la recherche des gens directement impliqués dans l'action; il est une réponse plus adéquate aux situations particulières vécues par les agents du milieu; il permet une meilleure évaluation en raison de son échelle réduite; il permet à d'autres écoles secondaires d'acquérir des connaissances qui peuvent être applicables à leur propre situation; bref, il permet la prise en charge des milieux par eux-mêmes.

Cet essai d'évaluation a donc trait aux projets expérimentaux qui ont eu cours cette année. Il devrait:

1. Constituer un complément à l'évaluation faite par les responsables de chacun des projets;
2. Servir de référence aux écoles qui voudraient se renseigner sur un projet précis afin d'en connaître le fonctionnement, les difficultés et les résultats que l'on peut en attendre;
3. Appuyer la représentation de certains projets pour l'année 1975-76;
4. Contribuer au développement d'une problématique du secondaire en milieu socio-économiquement faible à partir de recherches-action centrées sur les principaux problèmes identifiés par certaines écoles secondaires;

5. Constituer un effort de réflexion sur le premier jalon d'un tel type d'intervention au niveau secondaire au Québec.

Ce rapport a deux visées: la première c'est d'amasser des données objectives pour permettre dans quelques années un retour critique objectif dès la première année d'implantation de projets au niveau secondaire. On désirerait assurer la cueillette de données objectives qui permettraient de mesurer les résultats obtenus par chaque projet d'intervention. Ainsi on croit pouvoir pallier à une des difficultés majeures qu'a connues l'O.R. jusqu'à présent, soit celle d'être aussi incapable de produire des données objectives sur l'efficacité des mesures qu'elle a mises en place ou qu'elle a favorisées.

La deuxième visée de cet essai est de permettre un réajustement des projets en cours d'action de façon à ce que les stratégies mises de l'avant soient de plus en plus susceptibles de conduire aux résultats escomptés.

Cette première tentative de recherche-action a comporté certaines difficultés d'ordre général. En effet les équipes ayant présenté des projets ont été longtemps dans l'insécurité quant aux ressources allouées en raison de lenteurs dans le processus d'acceptation des projets. Ainsi un seul des quatre projets acceptés a effectivement commencé en septembre, un autre a commencé en janvier et enfin les deux autres n'ont pu débuter qu'en avril. De plus, par le fait que ce mode d'intervention était nouveau, certains responsables de projets voyaient peu l'utilité d'assurer une évaluation continue de leur action et de fournir des données objectives y décelant un essai de contrôle de la part de l'administration et une manie de produire des évaluations "qui ne sont jamais lues". Cependant, au fur et à mesure que les motifs de ces demandes ont été clarifiés, les réticences se sont estompées et les responsables des projets ont pris conscience que l'évaluation avait avant tout comme fonction de leur servir à eux.

Enfin, un dernier type de difficultés a résidé dans l'évaluation elle-même. En effet, d'une part il était difficile d'effectuer une évaluation "après coup" des projets car malgré qu'on avait un cadre général d'analyse, il manquait des canons bien précis pour effectuer ce type d'évaluation, d'autre part, une évaluation "participante" aurait idéalement impliqué que l'on puisse aller dans les écoles bien avant juin, ce qui n'a pas été possible. C'est donc à partir de données limitées que l'on a dû rédiger ce rapport. D'ailleurs, on aura à reprendre plus tard plusieurs des points soulignés jusqu'à présent.

Ce rapport comportera deux sections: une première section traitera de la méthodologie utilisée: on y fera mention du type d'évaluation que l'on a privilégié; du cadre général d'analyse sur lequel se base cette évaluation et enfin des difficultés plus spécifiques de la recherche elle-même. Dans la deuxième section, on regroupera les différents types de projets et on tentera de les évaluer à la lumière de toutes les données recueillies à partir du cadre d'analyse développé dans la section méthodologique.

METHODOLOGIE

La formule de projets d'intervention ou "recherche-action" au niveau secondaire était [illegible] cette année. Lorsqu'il a été question d'évaluation avec les écoles, il était entendu qu'elle devait être conduite de façon à leur permettre de réajuster leur action tout au long de l'année et d'effectuer en fin d'année un retour critique sur la validité du postulat de base (hypothèse) de leur projet, ainsi que sur la pertinence des stratégies développées pour parvenir à leurs fins.

Type d'évaluation retenu

On a dès lors privilégié un type précis d'évaluation le "formative évaluation"[1bis] destiné avant tout à guider les responsables de chacun des projets quant aux décisions qu'ils ont à prendre pendant le déroulement de leur projet et après un court temps de mise en marche. Ce type d'évaluation s'intéresse donc davantage au processus de déroulement du projet qu'à l'évaluation du degré d'atteinte des objectifs du projet. Le type d'évaluation qui se préoccupe de recueillir des données quantitatives sur le degré d'atteinte des objectifs d'un programme est le "summative évaluation"[1bis] et il implique généralement très peu de contacts entre les acteurs d'un projet et l'évaluateur. De son côté, le "formative évaluation" implique un contact étroit entre l'aide à l'évaluation et toutes les personnes qui, d'une façon ou d'une autre, étaient affectées par le projet dans le but de recueillir toutes les informations pertinentes possibles.

1 bis) ATKIN, M. FITZGIBBON, C.T. "Methods and theories of evaluating programs", Journal of Research and Development in Education, 8 (1975): 2-15.

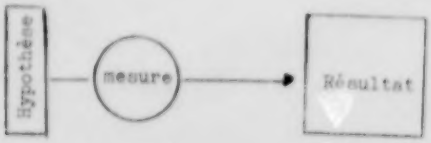
Après avoir analysé la documentation écrite concernant chacun des projets, on a consacré cinq semaines dans les écoles secondaires. Elles ont été employées pour effectuer des entrevues individuelles et des entrevues de groupe, pour de courtes périodes d'observation participante et pour l'administration de questionnaires.

Lors de l'essai d'évaluation de chacun des projets, on utilisera des éléments de toutes les sources de données pertinentes aux aspects développés.

Cadre d'analyse

Afin d'organiser les données recueillies de façon cohérente et significative, on a employé le cadre d'analyse proposé dans le document de présentation des projets[2]. A partir d'une situation perçue comme déficiente, on vient à retenir une hypothèse explicative de cette déficience, on propose ensuite un arrangement quelconque (structurel, relations humaines) qui doit épouser l'hypothèse retenue. Cet arrangement (que l'on pourrait appeler mesure, ou stratégie) devrait d'une façon optimale contribuer à minimiser la situation qui avait été perçue comme déficiente, c'est-à-dire conduire à un résultat positif.

Le schéma suivant pourrait servir à illustrer ce cadre très simple d'analyse.



2) COULOMBE, F., CRESPO, M., GOULET, G. Efforts vers l'établissement d'une problématique du secondaire en milieux socio-économiquement faibles. Opération Renouveau, Division des services spéciaux, C.E.C.M., 1975, 21 pages.

Ainsi, dès cette année, on a procédé à construire un pool de données pour effectuer une étude longitudinale des étudiants de 4e, 5e d'une polyvalente (St-Henri) ayant vécu une expérience d'encadrement (i.e. projet St-Henri). Ces données permettront d'étudier le résultat à long terme du projet sur les étudiants qui l'auront vécu. Suivant le type de projet vécu dans les diverses polyvalentes, certains responsables de projet ont pu fournir des données objectives sur les résultats obtenus dont on fera mention de manière détaillée dans la seconde partie du rapport.

Si l'on ne s'intéressait qu'aux résultats prévus dès le départ, le schéma d'analyse précédent serait suffisant. Or, un grand nombre de recherches des dernières années dans le domaine de l'éducation tendent à démontrer qu'il est relativement rare que la mise en place d'une nouvelle mesure (ou nouvel arrangement) permette d'atteindre le résultat prévu. Cependant les gens impliqués sont souvent d'avis qu'il s'est produit de réels changements, même si l'évaluation objective démontre que la situation finale est comparable à celle qui prévalait avant l'implantation de la mesure.

Ainsi un grand nombre de recherches américaines actuelles[3] tendent à démontrer que les ressources financières investies n'ont que très peu d'influence sur les régularités académiques des enfants[4].

3) Les recherches américaines classiques sur le sujet sont: COLEMAN, James S. et al. Equality of Educational opportunity, U.S. Government Printing Office, 1966.
JENCKS, Christopher. Inequality: A reassessment of the Effect of Family and Schooling in America, New York, Basic Books, 1972 X ii/399p.
Are America's High School Effective? Ann ARBOR, Institute for Social Research, 1972.
AVENCH, H. et al. How Effective is Schooling? A critical Review and Synthesis of Research Fondings R 965-PCSF, Rand Corporation Santa Monica.

4) Il y a un usage établi du terme régularité académique comme "tout comportement habituel dans le milieu-école". C'est le sens que Sarason donne à ce terme - (ce terme pourrait donc comprendre la fréquentation régulière de l'école, l'adoption de comportements adéquats - les performances académiques, etc.). Voir Sarason, Seymour B. The culture of the School and the Problem of change, Allyn and Bacon Inc., Boston 1974 - passim 246 pages.

Dans la même optique, Tremblay (1975)[5] arrive à la conclusion que "la maternelle-classe (4 ans 5 ans plein temps) ne modifie en rien le développement intellectuel des enfants, n'agit pas dans les domaines placés en tête de liste dans ses objectifs (langage, motricité, raisonnement logique)".

Le bilan de l'O. R. (1975)[6], quoiqu'indirectement, en arrive à faire ressortir les mêmes conclusions. Ce que l'O. R. a apporté de plus important (conscience des équipes-écoles qu'elles étaient soutenues; contribution à développer le travail d'équipe; implication plus grande des agents de l'éducation; expérimentation locale de stratégies nouvelles en éducation; perception nouvelle d'un certain nombre d'agents de l'éducation, de leur tâche et du milieu qu'ils desservent; implication plus grande des parents à l'école, etc.) peut difficilement faire partie de données quantifiables et risquerait d'être négligé par un chercheur ayant comme mandat d'étudier le résultat attendu de l'O. R., c'est-à-dire l'équivalence dans la réussite scolaire des enfants de milieu socio-économiquement faible avec des enfants des autres milieux pour que les premiers aient une chance égale face à l'éducation.

De même, Crespo (1975)[7] conclut à une certaine inefficacité directe d'un traitement mi-temps pédagogique et mi-temps sportif dans une école de milieu socio-économiquement faible. Bien que l'auteur apporte des cautions à l'interprétation des données, ce rapport fait également état de la présence d'effets non anticipés très valables. Enfin Bélanger (1975)[8] constate lui aussi la présence d'effets non anticipés qu'il appelle "latents".

5) BONNER-TREMBLAY, Francine. Dedepam. Une évaluation de l'Apport de la Maternelle 4 ans et de la Maternelle 5 ans plein temps. Bureau de psychologie, C.E.C.M., Janvier 1975.

6) Groupe de travail sur les Milieux Socio-Economiquement Faibles, Analyse critique de l'Opération Renouveau 1, Document Synthèse, Division des services spéciaux, C.E.C.M., Mai 1975, 84 pages.

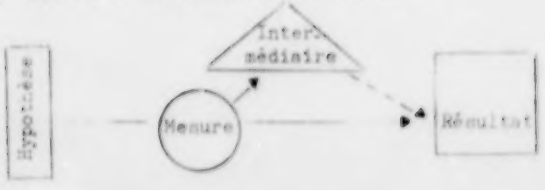
7) CRESPO, Manuel, L'Hypothèse de "l'Intermédiaire" dans l'Education en milieux socio-économiquement faibles: L'expérience de l'école Garneau, Division des services spéciaux, C.E.C.M., Juin 1975, 20 pages.

8) BELANGER, Pierre W., "Impressions d'impressions sur les interventions éducatives en milieux défavorisés au Québec" - Education et Développement. Une approche aux interventions d'éducation en milieux défavorisés. Document de travail, Avril 1975. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, pp. 103-27.

Peut-être est-il nécessaire d'inclure chaque mesure dans le contexte plus global dans lequel elle s'insère, si l'on veut tenir compte des derniers éléments présentés. Chaque projet (mesure, stratégie) affecte de façon directe un certain réseau de personnes. Ce projet est aussi inclu dans un plan plus vaste, soit l'école secondaire et cette dernière doit également composer avec des réseaux plus englobants, soit le milieu et l'administration scolaire (Région, C.E.C.M., Conseil de l'Ile).

Ainsi l'implantation d'une mesure nouvelle, tout en convergeant vers l'atteinte plus ou moins grande de résultats escomptés, concourt simultanément à modifier la dynamique de relations et le jeu d'influence entre les divers réseaux et ce n'est souvent qu'une convergence d'efforts à tous les paliers qui permet d'atteindre un résultat quelconque.

Ainsi, on est venu à modifier le premier schéma d'analyse proposé en y apportant une dimension nouvelle:



Le cadre d'analyse terminal tente d'évaluer les différents projets en tenant compte de l'élément intermédiaire représentant toutes les modifications (ou tous les bouleversements) que produit une nouvelle mesure entre le moment où elle est implantée et celui où elle est sensée avoir produit un résultat donné (Crespo, 1975)[9]. On tient compte autant des modifications dans la dynamique de relations qui régit les personnes directement impliquées dans le projet que de celles concernant des réseaux de relation plus englobants.

9) CRESPO (1975) se pose la question à savoir si ce détour n'est pas dû à une logique inhérente au cheminement de la causalité.

Il ne faut pas aussi oublier que ces interventions étaient guidées par une préoccupation de recherche-action.

L'évaluation des différents projets d'intervention devait permettre la construction progressive d'une problématique. Si les stratégies étaient efficaces, elles devaient se traduire dans une certaine minimisation de la situation déficiente, l'hypothèse de base de la stratégie (du projet) devenait plausible et notre connaissance du milieu pouvait ainsi progresser quelque peu. Si, par contre, la stratégie s'avérait inefficace on se devait alors de procéder à une analyse du fonctionnement du projet. Si le projet avait fonctionné tel que prévu et que les effets escomptés n'apparaissaient pas, notre connaissance du milieu progressait également mais de manière négative. Désormais, l'hypothèse de base du projet devenait moins plausible et il fallait s'orienter vers une autre explication de la situation déficiente.

Cependant, cet aspect de l'évaluation que l'on vient de décrire ne se rapporte qu'aux effets directs attendus. Il faudra tenir présent à l'esprit que dans l'évaluation de chaque projet on considérera, lorsque ce sera pertinent, les effets non anticipés (ou latents).

Difficultés inhérentes à cette évaluation

Alors que la somme d'informations recueillies va permettre dans une large mesure de cerner cet "intermédiaire" dont on vient de traiter, certaines difficultés empêchent de fournir sur chacun des projets analysés toutes les données objectives se rapportant à l'atteinte des résultats prévus. Ces difficultés sont de trois ordres: l'absence de groupe-contrôle, la non-disponibilité de données quantitatives comparables et la nouveauté de la formule de recherche-action contrôlée.

La question de "groupe-contrôle" évoque toujours de nombreuses controverses. En effet, lorsque des praticiens élaborent un projet c'est qu'ils croient qu'il contribuera à améliorer une situation donnée. Il est donc légitime, selon eux, de tenter d'en faire profiter tous les élèves appartenant à une même cohorte[10]. Cependant, si tous les élèves qui auraient pu être comparés vivent le même projet, il est très difficile à la fin de celui-ci d'étudier l'impact qu'a eu le projet puisqu'il n'y a personne qui ne l'ait pas vécu à l'intérieur des limites de l'école. On ne peut pas alors évaluer objectivement l'influence du projet sur le comportement des élèves. On voit donc ici autant la nécessité de former un groupe-contrôle si l'on veut vérifier de façon objective l'impact d'une mesure donnée, que la difficulté d'en former un sans porter préjudice à qui que ce soit. Même si un groupe-contrôle à l'intérieur d'une école secondaire donnée est difficile à former, on peut prendre comme référence les performances de l'année précédente d'un groupe d'élèves d'un niveau supérieur ou bien d'un groupe d'élèves d'une autre polyvalente. Toutefois, lorsque l'on a recours ainsi à un groupe-contrôle de l'extérieur, il faut être très prudent dans l'interprétation des résultats puisque cela présupposerait que le secondaire est un tout uniforme. Or, cela n'est pas prouvé et il est possible que chaque école possède des caractéristiques bien spécifiques susceptibles de varier même d'année en année. En ce qui a trait aux projets qui ont été vécus cette année, il n'y a aucun groupe-contrôle, ni à l'intérieur, ni à l'extérieur.

La deuxième difficulté de cette évaluation provient de la non-disponibilité de données quantitatives comparables. En effet, au début des projets les "objets" de comparaison n'ont pas été clairement identifiés de sorte que l'administration a recueilli les données suivant le même modèle que par les années précédentes, alors que le projet aurait pu exiger une présentation différente de façon à rendre les données significatives pour permettre l'évaluation de ses résultats.

10) Cohorte est un groupe semblable d'individus identifiés par une ou plusieurs caractéristiques socio-démographiques ou pédagogiques. Dans le cas présent, une cohorte correspond à tous les élèves inscrits dans un même degré académique, dans une même école secondaire donnée.

De plus, nous procédons au secondaire par quasi-expérimentation et non par expérimentation car toutes les variables ne sont pas contrôlées comme en laboratoire.

Enfin, la troisième difficulté peut résider dans la nouveauté même de cette formule de recherche-action contrôlée au secondaire, car il n'y a pas encore de mentalité établie concernant une évaluation continue qui implique les acteurs mêmes qui font l'expérience. De plus, on a pu constater que toute évaluation, si sommaire soit-elle, constitue une charge qui vient s'ajouter aux tâches quotidiennes des responsables des projets. L'implantation d'une telle formule de projets devrait probablement entraîner des réajustements de la part de l'administration de façon à ce qu'elle puisse offrir des services adéquats à ceux qui les vivent.

Toutes ces considérations concourent à expliquer les limites de cet essai d'évaluation en ce qui a trait surtout aux données objectives devant rendre compte du degré d'atteinte du résultat escompté.

EVALUATION DES PROJETS

La première section de ce rapport a explicité le cadre d'analyse et les difficultés de cette évaluation. Cette seconde section, l'analyse évaluative des projets, constitue le coeur même du sujet. Pour fin de clarté on a divisé les projets en trois catégories.

A- Mini-projets d'intervention:

1. Emile-Nelligan (Relations Ecole-Marché du travail)
2. James Lyng

B- Projets d'intervention:

1. St-Henri (Encadrement)
2. Charles-Lemoyne (Eco-Par-Ado)

C- Projets d'exploration:

1. Pierre-Dupuy (Dropout)
2. Emile-Nelligan (Opération Renouveau: phase exploratoire

Cette division est arbitraire et a été établie à partir de certaines caractéristiques extérieures aux projets. Ainsi, ce qui distingue les mini-projets d'intervention des projets d'intervention réside dans le fait que quoiqu'ayant suivi le même processus d'élaboration que les seconds (identification et description d'une situation perçue comme déficiente, formulation d'une hypothèse explicative, élaboration d'une stratégie d'intervention, prévision de modes d'évaluation), ils n'ont pu être expérimentés que quelques mois à cause du retard qu'a mis le Conseil scolaire de l'Île à les accepter. Ils ont donc dû opérer sur une échelle restreinte. En ce qui concerne les projets d'intervention, l'un (St-Henri) a fonctionné pendant toute la durée de l'année scolaire tandis que le second (Charles-Lemoyne) n'a pu débuter officiellement qu'en janvier. Cependant, ce dernier ayant pris naissance à partir d'un projet qui se vivait l'année précédente à la polyvalente, il avait déjà acquis ses bases de fonctionnement de sorte qu'il a eu toute cette année pour fonctionner comme un véritable projet d'intervention.

D'autre part, les mini-projets d'intervention et les projets d'intervention se différencient des projets d'exploration par le fait que les premiers ont été élaborés l'année dernière ou en tout début d'année scolaire 74-75 et qu'ils ont été financés par le Conseil scolaire de l'île de Montréal. De leur côté, les projets d'exploration ont été pensés au cours même de cette année et n'ont pas reçu de subvention extérieure.

Même s'ils n'ont pas été financés par le Conseil scolaire de l'île de Montréal, on a cru bon d'analyser les projets d'exploration car, sans être des modèles définitifs, ces projets illustrent bien toute une phase préalable de construction de projets. Ce qui de plus ajoute à leur intérêt, c'est qu'ils constituent deux approches exploratoires de types différents: le projet de Pierre-Dupuy pouvant être qualifié d'exploration expérimentale et celui d'Emile-Nelligan d'exploration réflexive concertée.

A- MINI-PROJETS D'INTERVENTION

L'évaluation de ces deux projets est forcément sommaire en raison de leur temps réduit de fonctionnement et de l'aspect limité des données qu'on possédait au moment de la rédaction du rapport. En plus de la lecture des rapports produits par chacune de ces deux écoles, on a procédé à une entrevue de groupe avec les responsables du projet Emile-Nelligan. Donc le lecteur ne devrait pas s'attendre au même type d'analyse que celui développé pour l'évaluation des projets d'intervention de St-Henri et de Charles-Lemoyne. Particulièrement pour le mini-projet de James Lyng, on n'est pas en mesure de donner des indications précises sur l'impact possible du projet dans la vie de l'école. On traitera successivement du projet "Récupération en lecture" de James Lyng puis du projet "Relations Ecole-Marché du travail" d'Emile-Nelligan.

1. James Lyng (Récupération en lecture)

Les initiateurs du projet avaient perçu comme situation déficiente dans l'école le haut taux d'échecs académiques. Ils ont retenu comme hypothèse explicative qu'une grande partie de ces échecs originaient de difficultés en lecture chez les élèves. Ils ont donc élaboré un programme de récupération en lecture. Le programme a commencé le 21 avril 1975 sous la responsabilité d'un spécialiste en lecture. Parmi les élèves qui éprouvaient des besoins marqués de récupération en lecture, l'école a choisi 30 élèves dont 14 élèves provenaient du Sec. I et le reste des autres niveaux d'enseignement.

Le rapport de l'école parle d'un succès assez remarquable. Les professeurs de ces élèves ont noté que leur rendement académique s'était amélioré. L'épreuve finale en lecture semble avoir démontré qu'environ 40% des élèves ayant participé au programme avaient haussé leur niveau de compréhension d'une année.

Il est à noter que ce projet a suscité l'intérêt à la fois des élèves et des parents. Ainsi d'autres élèves non choisis auraient également voulu bénéficier de cette expérience. Cependant, faute de temps et de personnel, cela n'a pas été possible. Le comité consultatif des parents a réitéré son appui au programme et enfin les parents des élèves impliqués ont encouragé leurs enfants à exécuter le travail qui leur était demandé de faire à la maison.

On a ajouté en annexe le rapport de l'école James Lyng. On y trouve notamment une description du mode de fonctionnement du projet ainsi que des données quantitatives tendant à montrer une efficacité certaine du projet en regard des résultats escomptés.

2. Emile-Nelligan (Relations Ecole-Marché du travail)

C'est à partir de l'identification d'une inadaptation post-secondaire d'un certain nombre de finissants du secteur professionnel qu'a été élaboré le projet "Relations Ecole-Marché du travail".

Emile-Nelligan a ainsi présenté, au début de septembre, un projet qui visait à effectuer un rapprochement entre les employeurs et la polyvalente en utilisant des techniques du domaine des relations publiques. A travers des contacts établis avec le monde du travail, les promoteurs du projet visaient une planification du placement de leurs finissants. Ce projet cependant a été refusé par le Conseil de l'Ile lors de sa présentation. Une ébauche moins ambitieuse du projet a été finalement acceptée plus tard. Le nouveau projet visait à favoriser l'organisation de stages en milieu de travail pour les étudiants de professionnel court (Sec. IV) et ceux de concentration du professionnel long (Sec. V) en vue d'accroître la motivation des étudiants pour leur cours et de les préparer de façon plus adéquate au marché du travail.

Etant donné les délais administratifs qu'ils ont dû subir (le projet n'a pu débuter qu'en avril), ils ont dû se restreindre à collaborer avec les professeurs du professionnel afin d'améliorer ce qui se faisait déjà.

A cet effet, ils ont établi des contacts avec de nouveaux employeurs éventuels, ils ont préparé pour 1975-76 des dossiers sur tous les élèves qui seront l'an prochain en concentration, ils ont commencé à bâtir une banque de stages où sont recueillis des renseignements généraux sur chaque endroit de stage, et ils ont fait de la promotion pour le placement de leurs élèves. En résumé, ils se sont astreints à poursuivre et à améliorer des pratiques existantes dans l'école et à préparer des données pour améliorer les services de l'école. L'évaluation du projet sera faite en fonction de deux dimensions: efficacité et impact de l'école.

En termes d'efficacité, les responsables du projet ont favorisé l'organisation de stages pour 76 étudiants en visitant 42 employeurs. Ils ont de plus visité 15 autres organismes ou industries afin d'explorer des possibilités de collaboration pour la prochaine année scolaire. En fin d'année, ils sont parvenus à placer 12 finissantes suite aux stages qu'elles avaient suivis.

Les responsables du projet voulaient mesurer le degré de motivation dans l'apprentissage du métier et sa traduction dans une réduction du pourcentage d'absentéisme. Malheureusement, dû au temps limité du projet, aucune mesure en ce sens n'a été effectuée.

Quant à l'impact que le projet aurait pu avoir sur l'école, il a été très négligeable en raison d'autres projets qui canalisaient toutes les énergies de la polyvalente. En effet, deux projets de réflexion sur la situation globale de l'école marchaient concurremment pendant toute la présente année scolaire. Il s'agissait, d'une part, d'une réflexion des professeurs sur l'ensemble de la vie de l'école (Il est à noter que l'un des responsables du projet "Relations Ecole-Marché du travail" était un des initiateurs du projet de réflexion des professeurs) et d'autre part, d'un projet de renouveau que les responsables voulaient présenter à l'O. R. On aura l'occasion de traiter de ce dernier projet dans la section portant sur les projets exploratoires.

Compte tenu des difficultés rencontrées par ces mini-projets, notamment les délais administratifs pour l'allocation des fonds, on peut parler d'une certaine réussite. Ainsi, d'une part, la formule de James Lyng semble efficace et il serait intéressant de voir les résultats que pourrait amener son application sur une plus large échelle. D'autre part, l'aspect intéressant de l'autre projet réside dans l'effort pour parvenir à une planification de l'entrée au marché du travail afin de réduire des inadaptations pendant sa période de juridiction, ce projet est un exemple des attitudes à développer pour contrer des inadaptations postsecondaires dans les limites des ressources et possibilités de l'école.

B- PROJETS D'INTERVENTION

Les deux projets d'intervention sujets à évaluation sont d'un type fort différent. Le projet "Encadrement" de la polyvalente St-Henri était d'ordre proprement pédagogique, il était sous la responsabilité d'une personne appartenant à la structure officielle de l'école, il ne s'adressait qu'à un niveau scolaire donné (Sec. I) et l'implication du milieu (parents) n'était pas un élément indispensable à son fonctionnement. D'autre part, le projet "Eco-Par-Ado" de la polyvalente Charles-Lemoyne était d'ordre relationnel, il était sous la responsabilité d'une personne extérieure à la structure officielle de l'école, il s'adressait à la fois à l'entité Ecole et à l'entité Milieu de sorte que l'intercommunication milieu-école était un élément indispensable à son fonctionnement.

1. St-Henri (Encadrement)

L'information sur ce projet a été recueillie au cours d'entrevues avec la responsable du projet, le conseiller en fréquentation scolaire, l'initiateur du projet et le professeur de récupération, lors d'une courte période d'observation participante et par l'analyse de questionnaires envoyés aux parents ayant des enfants en Sec.I (199 répondants) et au personnel de l'école qui ne faisait pas partie du projet Encadrement (35 répondants). On a de plus analysé la documentation écrite disponible: documents de présentation du projet, rapport de la première évaluation du projet en février et rapport sur la classe de récupération.

Le projet Encadrement a été élaboré à partir de l'identification du malaise suivant: lors de leur entrée au secondaire les élèves éprouvent de l'insécurité ce qui amène des problèmes de toutes sortes: absences fréquentes, prolongées et anormales, retards nombreux, cas d'indiscipline, échecs académiques, etc.

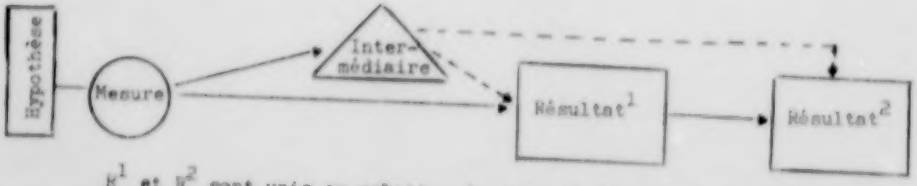
Les concepteurs du projet ont retenu comme hypothèse explicative que cette insécurité était due à un changement trop radical de système (nombre d'enseignants, de périodes, de groupes d'élèves). Il fallait donc trouver une stratégie qui permettrait, dans un premier temps, de sécuriser les élèves en favorisant l'identification de ces derniers à leurs professeurs et en favorisant l'expérimentation du phénomène de groupe pour, dans un deuxième temps, avoir un impact sur leur régularité académique[11]. C'est à partir de la confrontation entre la situation actuelle et la situation désirée que les concepteurs du projet ont élaboré un modèle d'encadrement des élèves.

Le modèle prévoyait:

- la formation de groupes permanents ayant le même local pour les matières de base: français, mathématiques, anglais, catéchèse, géographie;
- la formation de 3 cellules équivalentes de 4 groupes chacune;
- l'animation de chaque cellule par 5 professeurs;
- la possibilité d'assurer de la récupération en français, mathématiques et anglais par un professeur supplémentaire[12].

En somme l'ensemble du projet pourrait être illustré par le schéma théorique suivant.

Schéma I



R^1 et R^2 sont unis en relation de cause à effet: ainsi la mesure devrait produire le Résultat^1 qui lui devrait conduire au Résultat^2.

11) C'est-à-dire abaisser le taux d'absentéisme, de retards, d'échecs, d'indiscipline, etc.

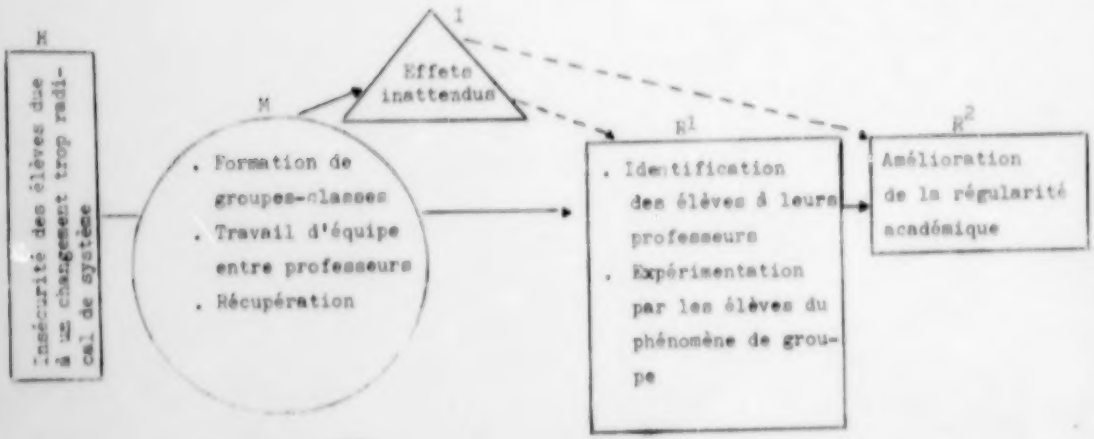
12) Pour des détails plus précis sur le modèle d'encadrement vous référer aux documents de présentation du projet, joints en annexe 3 a.

L'intermédiaire comprend tous les effets inattendus susceptibles de se produire dans l'école à cause de la mise en application du projet.

Selon le cadre général d'analyse explicité dans la première section de ce rapport, il serait possible que ces effets inattendus aient un impact sur les résultats escomptés (c'est ce que signifie la flèche pointillée).

Ce même schéma, directement appliqué au projet "Encadrement" se lirait comme suit:

Schéma II



Dans un premier temps, on examinera le <u>fonctionnement du projet</u>: c'est-à-dire dans quelle mesure les divers éléments de la stratégie (mesure) ont fonctionné tels que prévus. Puis on procédera à l'analyse de l'<u>efficacité des stratégies</u> en évaluant dans quelle mesure les résultats escomptés ont été atteints. On essaiera ensuite de déterminer si le projet a produit des effets inattendus susceptibles de venir influencer l'atteinte des résultats escomptés. Enfin, on traitera de l'intégration du projet dans le fonctionnement global de la polyvalente.

Fonctionnement du projet

Le modèle d'Encadrement des élèves de Sec. I a été appliqué du début à la fin de l'année scolaire.

Formation de groupes-classes

Dès leur arrivée à la polyvalente les élèves se sont vu attribuer un groupe-classe fixe d'une trentaine d'élèves. Ainsi un élève suivait tous ses cours avec le même groupe de compagnons. Il s'agissait d'un changement proprement structurel qui a été appliqué tel que prévu par le projet.

Travail d'équipe entre professeurs

Les professeurs étaient invités à participer à deux formes de travail d'équipe. Tout d'abord les trois professeurs d'une même matière scolaire étaient appelés à travailler ensemble pour déterminer le programme à l'étude, avoir pour les élèves des trois cellules les mêmes exigences au niveau de la matière à l'étude et soumettre tous les élèves aux mêmes évaluations.

En plus de ce travail d'équipe entre professeurs d'une même matière, les cinq professeurs qui enseignaient aux mêmes groupes d'élèves devaient se sentir solidairement responsables des élèves avec lesquels ils travaillaient. Ainsi les professeurs de français, mathématiques, géographie, sciences et anglais d'une même cellule devaient travailler ensemble pour déterminer des exigences communes au niveau du comportement des élèves, discuter du fonctionnement de chacun des quatre groupes d'élèves de la cellule, discuter des "cas-problèmes", etc.

Or, tous les professeurs n'avaient pas cette année la même préparation pour "vivre" ce projet. Ainsi, certains professeurs travaillaient déjà ensemble "par matière" l'an dernier, tandis que d'autres accomplissaient leur tâche de façon isolée.

Il ressort de cette expérience d'un an qu'il est plus facile pour les professeurs d'une même matière de travailler ensemble, car alors ils sont devant une tâche proprement pédagogique. Le travail d'équipe entre professeurs de matières différentes est plus délicat, car ayant pour objet la dynamique de fonctionnement des groupes-classes, il exige que les professeurs soient capables de communiquer ouvertement sur leurs attitudes pédagogiques, leur forme de leadership en classe, la discipline, etc. C'est un travail d'équipe centré sur les relations humaines. Or, l'absence d'une connaissance mutuelle suffisante, la peur de blesser ou la peur d'être jugé peuvent bloquer ce type de relations.

Cette année les gens impliqués dans le projet reconnaissent que désireux de vivre l'implantation de ce projet de façon progressive, ils ont surtout mis l'accent sur le travail pédagogique. Ainsi, il s'est fait beaucoup de travail à ce niveau de sorte que les objectifs de départ (programme commun - exigences communes - évaluations communes) ont été rencontrés.

Quant au travail par cellule, il semble qu'il ait fonctionné au niveau de deux des trois cellules, soit là où les enseignants avaient déjà acquis par les années précédentes une certain habitude du travail "entre professeurs de différentes matières pédagogiques".

Alors que le premier élément de la stratégie (la formation de groupes-classes) était presque uniquement d'ordre structurel, le deuxième élément (le travail d'équipe entre professeurs) était un changement d'ordre structurel dans le sens que les horaires avaient été planifiés de façon à permettre le travail d'équipe et les rencontres entre professeurs. Cependant, il s'agissait également d'un changement d'ordre comportemental, car même si un arrangement structurel favorise le travail d'équipe, il ne l'assure pas. Ce deuxième élément de la stratégie (travail d'équipe) devait donc être intégré au schème de valeurs et d'attitudes de chacun des professeurs impliqués dans ce modèle d'encadrement. En effet, un changement durable de comportement se fait habituellement à partir d'une intégration progressive des nouveaux schèmes et non de façon radicale.

C'est ce qui explique que le travail par équipe et par cellule a pu se vivre à des degrés divers, compte tenu du niveau de préparation de chacun des groupes de personnes impliquées.

Récupération

En plus de la formation de groupes-classes et du travail d'équipe entre professeurs, le projet prévoyait une classe de récupération à temps partiel où les étudiants accusant un retard académique en français, en mathématiques ou en anglais à un moment ou à un autre de l'année pouvaient venir se recycler pour réintégrer ensuite leur classe régulière. Or, ce treizième groupe était jugé comme essentiel par les gens impliqués dans le projet. Il devait permettre aux élèves inscrits en retard, de retour après une absence prolongée, aux élèves ayant des problèmes de compréhension, d'attention, ou ayant une certaine lenteur intellectuelle de vaincre leurs difficultés, de reprendre confiance et de suivre enfin plus facilement leur groupe. En date du 10 février 1975, le professeur de récupération avait "remis à flot" 83 élèves différents, dont un certain nombre venait pour plus d'une matière. Plus de 80% des élèves référés à la récupération n'ont eu à venir qu'une ou deux fois[13].

Cet élément de la stratégie a fonctionné en grande partie tel que prévu, bien qu'en mai des élèves ont été référés en récupération à cause de troubles disciplinaires, ce qui n'avait pas été prévu au départ. Il sera de nouveau question de ce point plus loin dans ce rapport. En fait, la récupération était un changement structurel avec implication comportementale dans le sens que la création d'une telle classe était un fait proprement structurel tandis que la façon dont pouvait être perçue la récupération par les autres enseignants et surtout par les élèves était en grande partie fonction de la personnalité du professeur de récupération. Cette année, c'était véritablement perçu positivement par les uns et par les autres de sorte que le passage par la classe de récupération ne dévalorisait pas l'étudiant mais lui apparaissait plutôt comme une occasion de recevoir temporairement une forme d'attention plus individualisée.

13) Pour plus de détails, voir le rapport "Récupération", Sec. I, 10 février '75 par Paul-Emile BRUNET, dans la section III b du Volume I - Document no 2 - Annexes à l'évaluation des projets 1974-75.

En résumé, donc les divers éléments de la stratégie avaient été clairement planifiés dès le départ et ils se sont en grande partie déroulés tels que prévus.

Efficacité des éléments de la stratégie

Comme cela a été illustré dans le schéma qui précède, il y aura lieu d'étudier les résultats au premier degré (identification des élèves à leurs professeurs: expérimentation par les élèves du phénomène de groupe) plus le résultat au second degré (amélioration de la régularité académique) auquel les premiers devaient conduire.

Evaluation des R^1 (identification des élèves à leurs professeurs: expérimentation par les élèves du phénomène de groupe).

Il peut difficilement exister des mesures quantitatives de ces objectifs: tout au plus peut-on tenter de recueillir le plus de perceptions possible sur le sujet et tenter de les confronter pour voir si elles se confirment ou si elles s'infirment.

Le travail des professeurs par cellule devait favoriser leur sentiment de responsabilité face aux élèves, augmenter les contacts interpersonnels professeurs-étudiants et par le fait même permettre l'identification de ces derniers à leurs professeurs. La formation de groupes-classes devait favoriser la formation d'un esprit de groupe et développer ainsi un sentiment d'appartenance à un groupe.

Afin de mesurer entre autres le degré d'identification des élèves à l'école, à leurs professeurs et à leurs compagnons, on a fait parvenir aux parents de ces élèves un questionnaire[14]. Parmi d'autres questions, on demandait aux parents si leur enfant parlait de ce qu'il faisait à l'école, de ses professeurs et de ses compagnons de classe.

14) Les résultats complets du questionnaire adressé aux parents sont présentés en annexe 3 c.

Voici les résultats obtenus:

Tableau 1

Fréquence des commentaires de l'étudiant sur sa vie à l'école.

(En pourcentages)

L'étudiant:	%
- En parle plus que l'année passée	49.8
- En parle comme l'année passée	26.6
- En parle moins que l'année passée	16.1
- Non réponse	7.5
%	100.0
N	199

Ainsi alors que le quart des étudiants parlent de l'école ni plus ni moins souvent que l'année dernière, la moitié en parlent cette année plus que l'année passée.

Tableau 2

Fréquence des commentaires de l'étudiant sur ses professeurs.

(En pourcentages)

L'étudiant:	%
- En parle plus que l'année passée	51.3
- En parle comme l'année passée	31.7
- En parle moins que l'année passée	12.5
- Non réponse	4.5
%	100.0
N	199

Les proportions demeurent à peu près les mêmes que celles du tableau précédent bien que la fréquence des commentaires des élèves sur leurs professeurs est légèrement supérieure à celle des élèves sur leur école.

Tableau 5

Fréquence des commentaires de l'étudiant sur ses compagnons de classe.

(En pourcentages)

L'étudiant:	%
- En parle plus que l'année passée	28.0
- En parle comme l'année passée	42.0
- En parle moins que l'année passée	25.0
- Non réponse	5.0
%	100.0
N	199

Alors que dans les tableaux précédents il y avait trois puis quatre fois plus d'étudiants, qui cette année, parlaient davantage de leur école et de leurs professeurs qu'il y en avait qui en parlaient moins, dans ce troisième tableau la proportion est à peu près identique. La majorité des élèves, selon la perception de leurs parents, ne parleraient cette année ni plus ni moins de leurs compagnons de classe que l'année dernière.

En posant ces questions, on avait retenu comme hypothèse que l'on est tenté de parler de ce à quoi on s'identifie. Ainsi, on s'était dit que si l'enfant parlait autant ou plus de son école, de ses professeurs et de ses compagnons que l'année dernière ce serait un signe qu'il se serait bien intégré à son milieu. Or les données qui apparaissent dans les tableaux sont difficiles à interpréter car on n'a pas été en mesure de séparer l'influence de la nouveauté que constituait le passage de l'élémentaire au secondaire, du phénomène de l'identification.

En effet, si dans environ 50% des cas les parents perçoivent que leurs enfants parlent davantage de leur école et de leurs professeurs que l'année passée, cela pourrait être dû à l'attrait que comporte le fait de parler de situations nouvelles. Si donc on considère la fréquence des commentaires comme étant un signe de la nouveauté, on comprend que les étudiants parlent moins de leurs pairs que de l'école et des professeurs. (Ces données se vérifient dans les tableaux présentés ci-haut.)

Mais s'agit-il seulement du phénomène de la nouveauté? Il se pourrait que bien qu'une situation soit nouvelle, si elle ne favorise pas de sentiment d'appartenance, elle provoque l'indifférence et par conséquent se traduise en la réduction des commentaires. Alors le changement organisationnel aurait eu un impact au-delà de la nouveauté parce qu'effectivement les enfants parlent plus maintenant de l'école et de leurs professeurs qu'auparavant. Ce n'est toutefois qu'une hypothèse que les données quantitatives ne permettent pas de vérifier entièrement faute, comme on le sait, d'un groupe-contrôle. Cependant, si on se reporte aux commentaires des professeurs recueillis lors d'entrevues, l'identification des élèves aux professeurs aurait été plus forte cette année que lors des années précédentes (compte tenu évidemment du degré de disponibilité des professeurs). De même, les étudiants auraient très vite développé un esprit de "gang" (gang de la classe) de sorte que dès le mois d'octobre ils se seraient sentis autant à l'aise dans la polyvalente que les étudiants d'une même classe étaient très unis.

Ainsi, selon les professeurs interrogés, l'intégration des élèves a été très facile cette année. Dans le questionnaire soumis aux parents certaines questions permettent de vérifier cette perception.

Tableau 4

Perception des parents de l'adaptation de leur enfant à la polyvalente.

(En pourcentages)

Adaptation:	%
Facile	83.4
Difficile	16.6
%	100.0
N	199

Ainsi, seulement un parent sur six considère que l'adaptation de son enfant à la polyvalente cette année a été difficile.

Fait remarquable, lorsqu'on essaie de départager selon l'expérience des parents[15] la même distribution que celle du tableau précédent persiste.

Tableau 5

Adaptation au secondaire selon l'expérience des parents

(En pourcentages)

	Parents	
Adaptation:	sans expérience	avec expérience
Facile	84.2	83.1
Difficile	15.8	16.9
%	100.0	100.0
N	57	142

Ainsi, dans chacun des cas on ne retrouve encore qu'un parent sur six qui perçoive l'adaptation de son enfant à la polyvalente comme ayant été difficile cette année.

Faute d'une mesure comparative cependant, il serait difficile d'avancer si cette proportion est remarquable ou normale. On a donc demandé aux parents qui avaient déjà eu d'autres enfants au secondaire d'évaluer si l'adaptation de leur enfant au secondaire cette année leur avait paru plus facile ou plus difficile que celle de leurs autres enfants lorsqu'ils avaient eu à effectuer la même transition.

15) Parents sans expérience signifie ici: parents qui pour la première fois ont un enfant au secondaire. Parents avec expérience: parents ayant déjà eu d'autres enfants au secondaire.

Tableau 6

Perception des parents avec expérience de l'adaptation de leur enfant à la polyvalente.

(En pourcentages)

Adaptation:	%
- Plus facile	32.4
- Ni plus facile ni plus difficile	38.0
- Plus difficile	13.4
- Non réponse	16.2
%	100.0
N	142

Le tableau 5 avait fait ressortir que 83% des parents avec expérience avaient considéré que l'adaptation de leur enfant avait été facile cette année. Or, parmi ce pourcentage 38% considèrent que cette adaptation au secondaire n'a été ni plus facile ni plus difficile que pour leurs autres enfants antérieurement. Ceci laisse croire que l'adaptation à la polyvalente St-Henri est relativement facile chaque année. Cependant, si l'on compare les extrêmes (adaptation plus facile versus adaptation plus difficile) le fait que deux fois et demie plus de répondants se rangent dans la catégorie "plus facile" que dans celle "plus difficile" semble indiquer que le projet "Encadrement" a eu un certain impact sur l'intégration des élèves au secondaire.

Pour résumer il semble que le projet "Encadrement", qui avait pour fin de faciliter l'intégration des étudiants au secondaire (par l'identification à leurs professeurs et le développement d'un sentiment d'appartenance à un groupe), ait atteint cet objectif dans une large mesure. Il est cependant difficile de déterminer le degré de contribution de chacun des éléments de la stratégie (formation de groupes-classes; travail d'équipe des professeurs, récupération) à cette intégration.

Evaluation des R^2 (Amélioration de la régularité académique des élèves: abaissement du taux d'absentéisme, de dropout, de retards, d'échecs académiques et d'indiscipline).

Les R^1 devaient normalement conduire à l'atteinte des R^2. Or, cette dimension de régularité académique aurait pu se prêter à une évaluation quantitative. Cependant, toutes les expériences qui auraient comme objectif une amélioration de la régularité académique devraient être planifiées dès le début, ce qui n'a pas été le cas pour le projet "Encadrement". Ainsi, en fin d'année scolaire, on se retrouve devant aucune donnée comparative concernant les descripteurs prémentionnés, car la cueillette de ces données aurait exigé des ressources humaines dont ne disposait pas la polyvalente. On ne peut donc connaître de façon objective si le taux d'absentéisme, de dropout, d'échecs académiques et d'indiscipline a diminué par rapport à l'année dernière.

Une mesure partielle aurait pu être la comparaison du rendement académique des élèves cette année par rapport à l'année dernière. Cependant, les conditions différentes reliées à l'évaluation (l'an dernier, chaque professeur construisait ses examens, tandis que cette année, il y avait des examens uniformes pour tous les étudiants d'un même cours) invalident la comparaison des résultats. On aurait pu comparer le taux d'échecs. En raison toutefois de la façon dont ces informations sont recueillies par l'Informatique, cela aurait exigé trop de temps. La seule mesure objective des acquis de Sec. I, cette année comparativement à l'année dernière ne pourra être faite qu'en décembre 1975 lors de l'administration des tests standardisés de rendement en français et en mathématiques préparés par le Bureau d'évaluation de la C.E.C.M.

De l'avis de l'un de nos informateurs de l'école, les changements provoqués par le projet "Encadrement" se perçoivent très peu et il n'est pas sûr que les dossiers des élèves présentent des modifications par rapport à ceux des élèves de l'année précédente. Selon cette information, cela serait dû au fait que les problèmes des étudiants ne pourraient trouver réponse que dans des solutions plus globales impliquant de façon concrète le milieu et les parents, ce qui n'était pas une des priorités du projet.

Il semblerait que cette année, tout comme par les années précédentes, il y aurait eu de 15 à 20% d'élèves marginaux (absentéisme - problèmes de comportement - difficultés d'intégration - élèves plus âgés que la moyenne), élèves pour lesquels l'école n'a pas encore proposé de solution viable. Peut-être est-il permis d'émettre une hypothèse afin d'essayer de comprendre ces nouvelles données qui semblent infirmer celles exprimées lors de l'évaluation des R^1 (intégration des élèves). L'intégration des élèves à la polyvalente, en palliant au phénomène d'insécurité dû à un changement trop radical de système, semblerait un objectif viable pour la majorité des étudiants, plus de 80%, et le projet "Encadrement" a probablement favorisé son atteinte. Cependant, il existe un groupe marginal d'élèves (entre 15 et 20%) dont les problèmes ne découlent peut-être pas principalement de cette situation d'écart identifiée entre l'élémentaire et le secondaire. Le projet "Encadrement" conçu en fonction de l'élève moyen ne serait donc pas en mesure de répondre à leurs besoins spécifiques. Il y aurait place dans l'école pour un autre type de projet prenant principalement pour objet ces élèves marginaux. Le résultat final escompté, l'amélioration de la régularité académique, ne serait vraisemblablement pas atteint chez ce 20% d'élèves, ce qui expliquerait le maintien du taux d'absentéisme, de dropout et d'indiscipline. Evidemment, cette hypothèse n'est plausible que dans la mesure où notre informateur ne se soit pas trompé dans son appréciation.

Bref, le projet aurait permis aux élèves susceptibles de fonctionner de mieux fonctionner et en cela la classe de récupération aurait été fort utile (il est à remarquer que le rapport sur la récupération spécifie "Nous n'acceptons pas des élèves habituellement indisciplinés"[16]; ce qui montre bien que cette structure avait pour fonction d'assister les élèves accusant un écart pédagogique). Cependant le projet était peu susceptible de ramener à un fonctionnement régulier les élèves marginaux dont il est fait mention plus haut.

16) Voir le rapport "Récupération", Sec. I, 10 février '75 par Paul-Emile BRUNET, dans la section III b du Volume I, Document no 2, Annexe à l'évaluation des projets 1974-75.

(Il est à noter aussi qu'à partir du mois de mai le professeur de récupération a accepté les élèves référés par les professeurs à cause de troubles disciplinaires: on tentait donc à partir d'une structure non conçue pour cette fin de régler un problème qui ne semblait pas pouvoir se résoudre ailleurs.) Toutefois, l'absence de données objectives sur les descripteurs de la régularité académique invite à bien lire ce qui précède comme un essai d'explication de la perception de notre informateur[17].

Effets inattendus

En voulant favoriser l'identification des élèves à leurs professeurs et l'expérimentation du phénomène de groupe pour amener une amélioration de la régularité académique, le projet "Encadrement" devait produire certaines modifications dans la dynamique de relations existant dans la polyvalente. Ainsi, le projet a causé une différence dans la dynamique de relations professeurs - élèves. En effet, les élèves d'un même groupe étant toujours ensemble ils ont vite développé un esprit de groupe qui les amenait à réagir "collectivement" à chacun de leurs professeurs: ils en détectaient donc vite les forces et les faiblesses, de sorte que les problèmes sont ressortis plus vite en début d'année que lors des années précédentes. De plus, la force du groupe pouvait amener des problèmes d'indiscipline plus évidents si le professeur n'avait pas la maîtrise de son groupe. Ce projet mettait en relief les caractéristiques pédagogiques des professeurs (qualité de l'enseignement - attitudes et leadership) à un double niveau: au niveau du groupe-classe où les élèves, plus unis, développaient une perception de groupe de chaque professeur et pouvaient mettre en relation le comportement de leur groupe en présence de chacun d'eux; au niveau des professeurs, où les rencontres des professeurs par matière pouvaient permettre à chacun d'évaluer la qualité de son enseignement, tandis que les rencontres par cellules pouvaient faire ressortir pour chacun son degré de leadership, de discipline, de disponibilité, d'implication personnelle et de respect des étudiants.

17) Il aurait été grandement souhaitable, si on avait disposé de plus de temps, de vérifier cette perception auprès d'autres membres du personnel de l'école.

Ce projet s'est donc avéré très exigeant tant humainement que pédagogiquement de sorte que les professeurs, très impliqués dans leur tâche, pouvaient être amenés à parler aux autres professeurs davantage du déroulement de leurs cours et du comportement de leurs élèves que lors des années précédentes.

Un autre effet concomitant du projet est la réaction négative de la dizaine d'élèves de classe d'appoint. Ces élèves étant plus âgés que les autres de Sec. I, ils ont peine à s'identifier aux intérêts et au comportement de leurs compagnons de classe. Leur situation pouvait être plus facile lorsque l'identification se faisait davantage au niveau de l'école qu'à celui du groupe; il pouvait leur être alors plus aisé de lier contact avec des camarades qui, bien qu'appartenant à d'autres niveaux, étaient du même âge.

Enfin, un autre effet non prévu au départ réside au niveau de la communication professeurs-parents, parents-école. Un certain nombre de questions adressées aux parents ayant un enfant en Secondaire I visaient à vérifier cet aspect.

Tableau 7

Contacts initiés par les professeurs auprès des parents.

(En pourcentages)

Parents rejoints par téléphone par un (des) professeur(s)	%
Oui	34.7
Non	65.3
%	100.0
N	199

Ainsi, un peu plus du tiers des parents répondants ont été rejoints de façon directe par un (des) professeur(s) au cours de l'année scolaire. Ce pourcentage, même en l'absence de groupe-contrôle, semble plutôt significatif.

Une autre question a permis de déceler que plus de 85% des parents rejoints se disent satisfaits des contacts avec les professeurs. Le tableau 8 montre cette satisfaction.

Tableau 8

Satisfaction des parents vis-à-vis les contacts initiés par les professeurs.

(En pourcentages)

Parents	%
- Satisfaits	87.0
- Insatisfaits	13.0
%	100.0
N	69

De la part des parents, lorsqu'ils initient des contacts avec l'école, indépendamment de la personne à laquelle ils s'adressent, on retrouve deux parents sur cinq. Le tableau 9 montre le pourcentage de parents ayant initié des contacts avec l'école.

Tableau 9

Contacts avec l'école initiés par les parents.

(En pourcentages)

Parents ayant initié des contacts avec l'école	%
Oui	40.7
Non	59.3
%	100.0
N	199

Si on s'attarde à la personne sollicitée, on s'aperçoit que dans une grande proportion il s'agit de personnes qui touchent de près le projet, car les trois-quarts des parents identifient la directrice des élèves (responsable du projet) ou les professeurs comme personnes sollicitées. Le tableau 10 illustre ces données.

Tableau 10

Personnes avec lesquelles les parents ont initié des contacts.

(En pourcentages)

	%
- Secrétaire ou directeur de l'école	23.4
- Directrice des élèves	43.2
- Professeur(s) de l'enfant	31.0
- Autres	2.4
%	100.0
N	81

Quant au degré de satisfaction, le tableau 11 indique que cette fois encore il est très élevé (il atteint 92%).

Tableau 11

Satisfaction des parents vis-à-vis des contacts initiés par eux.

(En pourcentages)

Parents:	%
- Satisfaits	92.6
- Insatisfaits	7.4
%	100.0
N	81

Ainsi donc, que deux parents sur cinq aient initié des contacts avec l'école et que le tiers des parents répondants aient été rejoints par des professeurs sont des faits dignes de mention.

Selon les informateurs (professeurs, responsables du projet, etc.), il n'y a pas eu de concertation cette année pour rejoindre les parents des élèves du projet, non pas parce que cela apparaissait comme non important mais parce que l'intégration par les professeurs des modifications apportées par ce projet canalisait toutes les énergies. Cependant, le fait que les professeurs pouvaient, par le projet, se sentir davantage responsables de leurs élèves en a amené plusieurs à communiquer avec les parents. Il s'agissait donc de contacts individuels établis à partir de préoccupations pédagogiques.

Intégration du projet dans le fonctionnement global de la polyvalente.

Quoique dans le questionnaire auquel ont répondu trente et un enseignants autres que ceux de Sec. I[18] 90% disent avoir été mis au courant de l'existence du projet "Encadrement", nos informateurs[19] étaient unanimes pour dire qu'il n'y a pas eu de diffusion concertée auprès des autres niveaux et que l'information a généralement été recueillie "à travers les branches". Il semble que l'information ait surtout été diffusée par des professeurs de Sec. I. Néanmoins, il s'est généralement agi d'une information superficielle, ce qui fait dire à un des répondants: "il y a un manque de communication - information avec les autres niveaux d'enseignement, les professeurs de Sec. I semblent former un bloc à part".

18) Les résultats complets de ce questionnaire se trouvent en annexe III d du Vol. I - Document no 2.

19) N.B.: On appelle ici "Informateur" toute personne nous ayant fourni de l'information de façon orale lors de rencontres ou d'entrevues. On appelle ici "répondant" toute personne ayant fourni de l'information en répondant à un questionnaire qui lui était adressé.

Il ne semble pas que les implications issues du fait que le projet soit demeuré un peu marginal aient été notées par un grand nombre d'enseignants des autres niveaux. Cependant, les conséquences d'un fonctionnement un peu "isolationniste" sont d'importance et méritent qu'on s'y arrête. Tout d'abord, les remises en question faites par les participants d'un projet peuvent amener le désir d'appliquer des politiques qui seraient plus adéquates, mais qui néanmoins, ne peuvent être adoptées car elles sont en contradiction avec celles de l'école. Ainsi, lorsque les participants à un projet réfléchissent beaucoup ensemble, ils peuvent en venir à détecter certaines modifications qui pourraient être bénéfiques pour un groupe d'élèves donné ou même pour l'ensemble de l'école. Mais si la réflexion reste isolée, elle peut favoriser un fonctionnement parallèle ou devenir un frein à l'innovation.

Une autre conséquence réside dans le risque d'une mauvaise interprétation des faits et comportements par les professeurs des autres niveaux. Ainsi, un commentaire d'un de nos répondants illustre une telle confusion: "Il m'apparaît surprenant de n'entendre que des commentaires plutôt élogieux sur cet encadrement pendant les réunions de Sec. I. Mais en écoutant les "cris" et grincements de dents pendant l'année ... ???".

Cette confusion, comme on en a glissé un mot précédemment dans ce rapport, pourrait s'expliquer par le sentiment de responsabilité plus grand qu'aurait provoqué chez les enseignants de Sec. I, le projet "Encadrement". Ils prendraient ainsi à coeur toutes les situations-classe qu'ils vivent (et dans ce cas aussi bien les situations exaspérantes), attitude qui les amènerait à en parler devant les autres professeurs. De plus, il ne faut pas oublier que la formation de groupes-classe peut faire naître chez les étudiants une solidarité plus grande, ce qui accentue à la fois leurs attitudes d'acceptation ou d'opposition aux divers professeurs.

Enfin, une troisième conséquence est le risque d'une intolérance des professeurs extérieurs au projet en regard des dérangements causés par une formule innovatrice. Ainsi, lorsque dans le questionnaire on leur demandait si le projet avait eu cette année des répercussions sur la vie de l'école en général, quelques-uns (15%) ont mentionné le dérangement causé dans l'école: sorties trop fréquentes, accaparement de certains locaux, bouleversement dans les locaux et les horaires des professeurs.

Malgré ce manque de communication, le projet semble avoir été perçu en général de façon très positive. Ainsi plus de 80% des répondants croient qu'un tel projet peut être bénéfique pour les étudiants de Sec. I. Cependant, pour qu'un projet ne risque pas à un moment ou à un autre d'être boycotté par le reste de l'école, peut-être doit-il tenir compte du tout systémique dans lequel il s'insère. De plus, une franche communication pourrait accroître la force de rayonnement du projet sur les autres niveaux. Somme toute, le projet semble avoir été bien accueilli par l'école où il s'est vécu, bien qu'il semble avoir eu peu d'impact en dehors de la clientèle qu'il visait directement.

Si maintenant on n'étudie que le projet en lui-même, il semble avoir eu un fonctionnement adéquat et avoir excité un préalable au but final escompté qui était une amélioration de la régularité académique. Il aurait été souhaitable d'avoir disposé de mesures objectives sur l'atteinte de cette régularité mais, comme on le sait, cela a été impossible. Ce qu'on peut affirmer c'est qu'effectivement le projet semble avoir atteint un de ses objectifs de base, c'est-à-dire l'expérimentation par les élèves du phénomène de groupe et que parallèlement il a entraîné des effets intermédiaires touchant la dynamique de relations professeurs-élèves, professeurs-parents et l'accentuation du sens de responsabilité des enseignants face à leurs étudiants. On peut avancer l'hypothèse que ces effets inattendus auront une répercussion bénéfique non seulement sur le déroulement du projet dans une phase ultérieure mais aussi, qu'à moyen terme, ils pourront se répercuter sur l'ensemble de la dynamique de l'école.

2. Charles-Lemoyne (Eco-Par-Ado)

Le projet Eco-Par-Ado[20] est certainement le plus complexe parmi ceux que les auteurs avaient à évaluer. Aussi, l'analyse que l'on trouvera ici se ressent de cette complexité. On voudra bien noter dès le début que l'on ne prétend pas avoir vidé complètement la question. On peut être assuré, cependant, que l'on a été attentif pour cerner toutes les implications du projet dans un esprit d'objectivité. Comme pour les autres projets, après avoir indiqué l'ampleur des données empiriques recueillies et rappelé en quoi consistait le projet, on traitera de son efficacité par rapport aux buts escomptés, de son fonctionnement et des effets inattendus qu'il a produits. Enfin, quelques notes tenteront de faire le point sur le projet en soulignant son caractère positif et en le replaçant dans son contexte global.

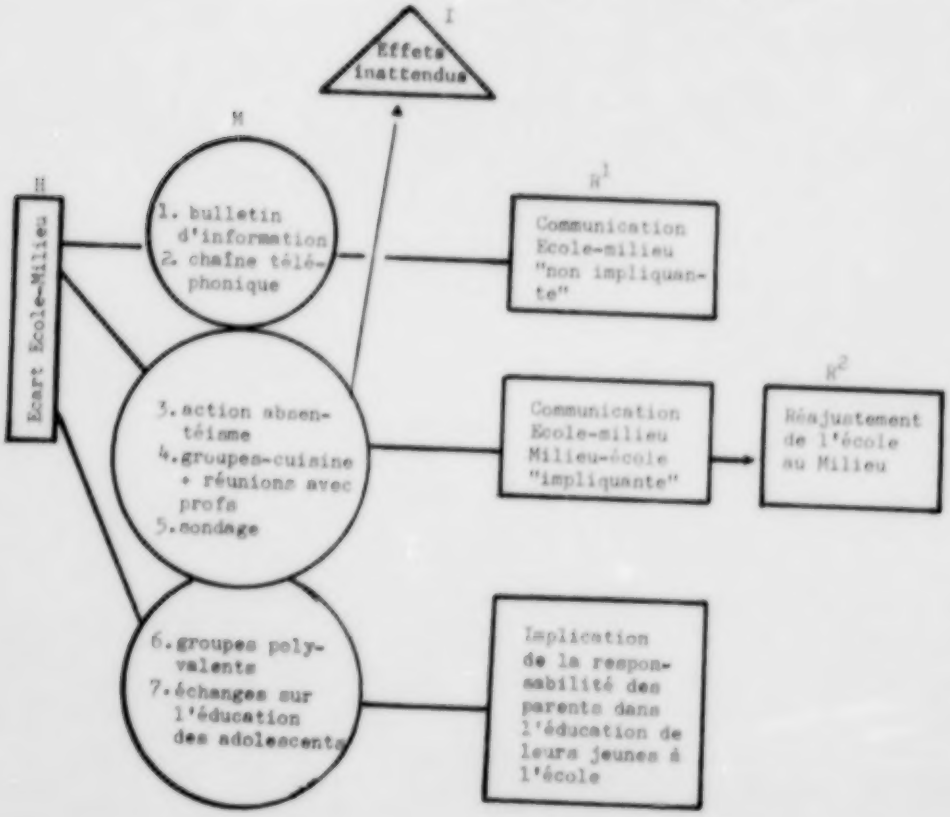
L'information sur ce projet a été recueillie au cours d'entrevues avec les responsables du projet et trois parents, avec deux membres de la direction de l'école, deux membres des services d'aide aux étudiants, deux groupes de professeurs et avec la responsable du Bureau de service social à la Région I. De plus, il y a eu analyse de la documentation suivante: documents de présentation du projet, bulletins d'information distribués aux parents et rapport d'évaluation du projet rédigé par les responsables.

Le projet Eco-Par-Ado a été élaboré à partir de l'identification du malaise suivant: il existe un écart entre l'école et les attentes et valeurs du milieu ce qui entraîne une implication très réduite des parents envers l'école. Les concepteurs du projet ont retenu comme hypothèse explicative que cet écart était dû à un manque d'information et de communication école ⟷ parents.

20) Eco-Par-Ado signifie: Ecole-Parents-Adolescents.

Il fallait donc mettre sur pied une stratégie pour assurer une information et une communication réciproques ainsi qu'une implication des parents dans l'éducation de leurs jeunes à l'école afin, dans un deuxième temps, de favoriser un réajustement de l'école au milieu. La stratégie reconnue a été la mise sur pied de petits groupes d'action travaillant autour de sujets précis.

Le schéma suivant pourrait illustrer l'ensemble du projet.



H: L'écart entre l'école et le milieu semble se situer à deux paliers: communication déficiente et identification à des valeurs différentes.

R^1: Communication Ecole-Milieu "non impliquante" signifie ici la diffusion de nouvelles, d'avis ou d'information d'un niveau qui ne risque pas de faire naître des dissensions. Cela est bien illustré d'ailleurs par le type d'éléments de la stratégie mis en place pour atteindre cet objectif. Il s'agissait de la distribution aux parents d'un bulletin d'information sur l'école et d'une chaîne téléphonique pour rappeler aux parents les rencontres convoquées à l'école par les professeurs.

D'autre part, en plus de ce premier type de communication, les responsables du projet désiraient que s'établisse un autre type de communication plus impliquant. Pour ce faire, ils avaient besoin de connaître les objectifs et le fonctionnement de la polyvalente afin de les communiquer aux parents. Par la suite, les parents devaient communiquer à l'école leurs attentes et leurs réactions face à ce qui se passait à l'école.

$R^1 \rightarrow R^2$: Ce deuxième type de communication, plus "engageant" devait conduire au résultat[2], c'est-à-dire au rapprochement Ecole-Milieu. L'objectif ultime du projet était donc que l'école se réajuste suivant les atteintes et le feed-back du milieu.

Les éléments de la stratégie retenus pour parvenir à cette fin ont été le groupe-action "absentéisme", des "rencontres-cuisine" avec des parents, des réunions avec des professeurs et enfin un sondage écrit envoyé à tous les parents ayant un (des) enfant(s) à la polyvalente (950 parents).

R^1: Un dernier objectif était de favoriser l'implication de la responsabilité des parents dans l'éducation de leurs jeunes à l'école. Pour parvenir à cette fin, des échanges ont été organisés avec l'aide du Service d'éducation des adultes, échanges portant sur l'éducation des adolescents. De plus, il y a eu mise sur pied de groupes polyvalents faisant appel à des parents bénévoles.

Efficacité de la stratégie

En raison du caractère peu spécifique des objectifs visés, il n'était pas possible de procéder à une évaluation quantitative. Chacun des éléments de la stratégie sera donc évalué à la lumière du "rapport d'expérience 1974-1975"[21] rédigé par la coordonnatrice du projet ainsi qu'à partir des perceptions de nos différents informateurs.

Comme cela avait été prévu au départ, le bulletin d'information a été envoyé aux parents quatre fois pendant l'année. Lors du dernier bulletin, les responsables du projet ont fait un sondage auprès des parents afin de connaître entre autres leur degré de satisfaction sur ce médium d'information. Les résultats de ce sondage seront disponibles à l'automne 1975.

D'autre part, la chaîne téléphonique semble avoir été fort appréciée par les professeurs qui y ont fait appel: en peu de temps les parents que l'on désirait convoquer à une rencontre, à une séance d'information ou à un spectacle étaient rejoints. De plus, ce groupe-action a entrepris de bâtir un bottin téléphonique pour l'école. Ces deux groupes-action visant une communication Ecole-Milieu "non impliquante" selon la terminologie employée ici, semblent donc avoir fonctionné tels que prévus.

Il n'en a pas été de même pour les groupes-action visant une communication Ecole-Milieu "impliquante". En effet, l'action absentéisme, mise à la disposition des éducateurs pour prévenir les parents dont les enfants manifestaient des signes de fuite scolaire, a plus ou moins bien fonctionné. Malgré que le projet Eco-Par-Ado ne devait être accepté qu'en janvier, les parents de ce groupe-action ont néanmoins offert leurs services à l'école dès l'automne: on n'y a pas fait appel. Après l'acceptation du projet, ces mêmes parents ont réitéré leur offre de collaboration, mais sans plus de succès à cause de difficultés de compréhension et d'ajustement dont il sera fait mention plus loin dans ce rapport.

21) Ce rapport d'évaluation est joint en annexe IV a du Vol. I - Document no 2 - Annexes à l'évaluation des projets 1974-75.

En cours d'année également, il y a eu des tentatives pour rencontrer les parents (rencontres-cuisine) afin de recueillir leurs attentes face à l'école et de les communiquer ensuite aux éducateurs. Toutefois, cette démarche, suspecte aux yeux de l'école, a été remise en question. De même, le groupe Eco-Par-Ado a pu rencontrer une ou deux fois des groupes de professeurs et ensemble ils en étaient venus à identifier certains problèmes existant dans l'école. Mais, faute d'ententes pour organiser d'autres rencontres du même genre (lors d'interétapes par exemple), cette initiative de "réflexion commune" a dû être abandonnée.

L'échec de la formule des rencontres-cuisine a donné naissance à un autre essai communication: l'opération-sondage. Ainsi, afin "d'impliquer les parents avec l'école dans la reconstruction de Charles-Lemoyne '75", un questionnaire a été envoyé aux parents de tous les jeunes qui constitueront la communauté étudiante de septembre 75"[22]. Or, lors des entrevues, les éducateurs se sont dits fort heureux de cette initiative car depuis longtemps ils désiraient avoir le pouls des parents, c'est-à-dire de la majorité des parents. Or il semble que les groupes-action précédents ayant pour but une communication Ecole-Milieu "impliquante" n'aient pas fonctionné car il existait une méfiance de l'école face au groupe de Parents Eco-Par-Ado qui ne leur semblait pas représenter l'avis de la majorité des parents de Pointe-St-Charles. L'école les percevait comme un petit groupe marginal, véhiculant des idées et des attentes marginales et enclin à influencer les parents, qui au fond auraient dû être leurs informateurs, ou enclin à "interpréter" ce qui se passait à l'école lorsqu'il désirait le communiquer aux parents. Ce mauvais ajustement explique une partie des réticences de l'école et l'échec à peu près complet d'une communication Ecole-Milieu qui devait passer par le biais d'Eco-Par-Ado. Le sondage, d'autre part, était perçu positivement par l'école car il apparaissait comme une forme qui ne risquait pas d'être "biaisée" par qui que ce soit: il dévoilerait de façon objective la perception que la majorité des parents ont de la polyvalente Charles-Lemoyne.

22) Extrait du rapport d'évaluation Projet d'Eco-Par-Ado, Service Parents, Charles-Lemoyne, p. 13.

Cependant, il n'est pas encore dit que cette perception ne se rapproche pas de celle que le groupe Eco-Par-Ado a, toute l'année, essayé de communiquer à l'école.

Enfin, deux autres groupes-action étaient davantage centrés sur la communication parents-adolescents et il semble que malgré le peu de parents participants, les résultats ont été positifs. Il s'agissait d'échanges-rencontres en vue de mieux comprendre le comportement des adolescents et d'une collaboration parents-adolescents-éducateurs-services en vue de préparer une fête d'amitié pour les finissants de Sec. V. Cette dernière série de groupes-action avait pour but d'impliquer la responsabilité des parents dans l'éducation de leurs jeunes à l'école.

En résumé, malgré l'atteinte de certains objectifs satellites (information très générale, service de chaîne téléphonique, cours aux parents, ...) l'objectif de base qui était de parvenir à long terme à établir une communication véritable entre l'école et les parents, ne semble pas avoir avancé au moyen d'Eco-Par-Ado.

Analyse du fonctionnement du projet

On a noté lorsqu'on a traité de l'efficacité de la stratégie que certains éléments avaient été efficaces (bulletin d'information et chaîne téléphonique) et que d'autres ne l'avaient pas été (action absentéisme, rencontres-cuisine et réunions avec les professeurs). On se rappelle que les éléments de la stratégie qui visaient une communication plutôt superficielle de la vie de l'école avaient produit de bons résultats. Par contre, les éléments de la stratégie qui visaient une communication impliquante sur la vie de l'école pour permettre dans un temps ultérieur un réajustement de l'école au milieu, ont été inopérants. On avait suggéré que la raison principale de l'inefficacité de certaines stratégies (action absentéisme, réunions-cuisine et réunions avec les professeurs) était due avant tout à un mauvais fonctionnement du projet. Il s'agit maintenant d'analyser les difficultés liées au fonctionnement du projet afin de nous interroger sur l'apparente inefficacité des derniers éléments de la stratégie cités.

Les difficultés dans le fonctionnement du projet semblent provenir de trois sources: l'école, le groupe Eco-Par-Ado et la confrontation de leurs idéologies respectives.

Les difficultés provenant de l'école ont été identifiées par plusieurs instances oeuvrant dans l'école. Les données qualitatives des entrevues avec des personnes et groupes différents tendent à montrer qu'il existait à Charles-Lemoyne un manque de leadership et un manque évident de travail d'équipe à tous les paliers de l'organisation. Cette absence d'une certaine coordination se traduisait par une fluidité des objectifs poursuivis par tout un chacun. C'est tout comme si à Charles-Lemoyne les différentes opérations se faisaient sans qu'elles soient intégrées à un plan d'ensemble. Pour être honnête, il faut dire que cette situation est l'apanage de nombre de polyvalentes. Néanmoins, les données qualitatives recueillies laissent croire qu'elle était vécue ici avec une acuité toute particulière. On aura à reprendre plus bas en traitant des idéologies ce problème du manque d'objectifs communs.

Certaines caractéristiques qui découlent de l'historique de quelques personnes du projet ainsi que de la nouveauté des rôles semblent avoir également été des obstacles au fonctionnement du projet. En effet, quelques personnes qui faisaient partie du projet s'intéressent depuis plusieurs années à des problèmes reliés à l'école Charles-Lemoyne. Elles se sont souvent distinguées par de nombreuses démarches et un certain esprit de combativité face aux difficultés rencontrées en cours de route. On comprend ainsi que le projet ait pu être perçu comme s'inscrivant dans cette même ligne de remise en question et de combativité. Cette identification aurait fait naître chez certains des sentiments de méfiance et parfois d'opposition. D'autre part, comme la présence régulière dans l'école d'un groupe de parents n'avait pas de précédent au niveau secondaire à la C. [illegible] il n'existait pas un ensemble défini de rôles.

Cette absence d'un cadre institutionnel défini a probablement été la cause de gestes maladroits et de commentaires parfois désobligeants de certains membres du groupe, d'une incompréhension de ces gestes et paroles par l'école et enfin, d'un sentiment d'insécurité assez généralisé de part et d'autre.

En raison du mandat que s'était octroyé le groupe Eco-Par-Ado de rendre compte au milieu de ce qui se passait à la polyvalente, il était nécessaire pour eux d'avoir une vue globale des objectifs et du fonctionnement de la polyvalente. En cela ils se rapprochaient des services aux étudiants selon lesquels le fonctionnement académique est une composante d'un tout plus global. Contrairement à l'idéologie "intégrante" d'Eco-Par-Ado et des services, l'idéologie des autres instances est plutôt parcellaire: chaque groupe s'occupant de sa tâche particulière (enseignement, discipline, activités) sans une vision d'ensemble des interrelations entre les différentes tâches et des processus humains.

Il ne faut pas se surprendre outre mesure de l'idéologie parcellaire de Charlen-Lemoyne car elle est un exemple de l'idéologie scolaire conventionnelle. A ce propos, il est intéressant de noter que ce sont les services qui se situent à l'extérieur de la tradition académique, et qui donc ont une certaine distance face à ce qui se vit à l'école, qui épousent également une vision intégrante de l'école. Cette confrontation idéologique constituait un obstacle majeur au bon déroulement du projet.

Et comme les parents ne pouvaient amener les autres instances à développer une vision globale de la polyvalente, ils se seraient paradoxalement attachés à des faits concrets mais parcellaires

qui constituaient à leurs yeux des indices du mauvais fonctionnement de la polyvalente. Il est peut-être arrivé que ces faits interprétés dans un autre contexte auraient pu trouver leur explication ou leur justification. C'est pourquoi, peut-être ils ont pu être taxés de s'adonner à des "commérages", à des pratiques de "harcèlement" et de "mettre des bâtons dans les roues" aux projets originant de l'école. En d'autres mots, leur préoccupation d'adopter une attitude critique face à l'école a souvent été interprétée comme une malveillance à toujours vouloir rechercher "la bête noire".

Effets inattendus

On a vu comment les éléments de la stratégie qui auraient pu provoquer le rapprochement École-Milieu, but ultime visé par le projet, n'ont pas été efficaces en raison des difficultés de fonctionnement qu'on vient d'analyser. Le projet débouche néanmoins sur une anatomie de l'école qui confirme leur hypothèse de base (il existe une distance entre l'école et le milieu). En effet, le projet a dramatisé les enjeux de l'école Charles-Lemoyne. Il semble vraiment que l'école n'ait pas su jusqu'à maintenant orienter les énergies vers une compréhension adéquate du milieu populaire de Pointe-St-Charles. Le projet a mis en évidence des lacunes tant au niveau de l'organisation que des relations humaines. Les obstacles rencontrés tout au long de l'année en regard de ce projet permettent de constater que le rapprochement École-Milieu doit d'abord passer par une concertation des instances vivant à l'intérieur même de l'école. Le projet a peut-être contribué également à un certain changement de personnel au niveau de l'école.

Conclusion

Le projet Eco-Par-Ado n'a pas atteint les objectifs escomptés. Etant donné la nouveauté d'un tel type de projet, on ne devrait pas utiliser cette inefficacité comme un argument contre l'utilité du projet. Ce projet a permis de tracer avec force l'anatomie d'une école située en milieu socio-économiquement faible. Malgré les contrecoups qu'il a occasionnés, le bilan est positif. Tout n'est pas à retenir dans ce projet; mais avec une certaine institutionnalisation des rôles et une volonté commune de remise en question, il peut devenir un outil très important pour effectuer l'adéquation d'une école située en milieu socio-économiquement faible avec le milieu. Ceci rejoindrait une recommandation de l'étude sur l'Abandon scolaire au secondaire où, considérant les nombreux points d'interrogation que le comité d'étude sur l'abandon scolaire se pose par rapport à l'inadéquation entre l'école et les milieux socio-économiquement faibles, il recommande:

> "Que les gens du milieu (parents et élèves) avec le personnel scolaire participent à la définition des objectifs de l'éducation au secondaire et à l'élaboration des moyens pour réaliser ces objectifs (...).
>
> Que l'on fasse l'évaluation des programmes, de la pédagogie et de l'organisation scolaire pour voir s'ils répondent adéquatement aux besoins et aux aspirations des jeunes de ces milieux[23].

De plus, il est à noter que ce projet est né dans un milieu à haute effervescence sociale, si l'on en juge par le nombre des organisations populaires (clinique communautaire, clinique juridique, comité de citoyens, carrefour, etc.). Il n'est donc pas le reflet exclusif de quelques individus du quartier. Si l'école veut se rapprocher du milieu, il lui faut alors tenir compte du climat de participation et d'interrogation du quartier.

23) Comité d'étude sur l'abandon scolaire. L'Abandon scolaire au secondaire, Division des services spéciaux, C.E.C.M., Juin 1975.

Dans le rapport d'évaluation rédigé par les responsables du projet on peut y lire: "Le sondage fait appel à la mentalité des parents et à leur volonté de transformer avec l'école certaines réalités de Charlesbourg"[24].

Par ailleurs, on doit dire que les participants du projet agissaient à partir d'une certaine philosophie de l'éducation non directement reliée à des idéologies partisanes. Il faudrait remarquer que la remise en question de l'école, ils la voulaient à partir des prémisses scolaires, c'est-à-dire de l'intérieur même. De plus, leur éthique les portait à vouloir "laver le linge sale en famille" et à ne pas porter en public toutes les contradictions qu'ils rencontraient. En cela, ils se distinguent nettement de certains groupes populaires du quartier qui n'hésiteraient pas à porter à l'attention des journaux les incohérences vécues dans la polyvalente. Dans ce sens, ils sont ouverts à une certaine institutionnalisation, bien qu'ils semblent vouloir garder une identité propre.

L'année scolaire s'est soldée par un changement dans le personnel de direction. Cette nouvelle direction est dans une position privilégiée pour promouvoir le préalable que le projet a mis en évidence de manière inattendue. On se souviendra qu'un rapprochement entre l'école et le milieu semble passer tout d'abord par une concertation du personnel de l'école. Même si la nouvelle administration hérite d'une situation, elle n'y est pas tenue. Cette liberté d'action est ambivalente: elle peut être le début d'un changement (c'est-à-dire d'une meilleure adéquation de l'école avec le milieu) ou l'élargissement du fossé que le projet Eco-Par-Ado a mis en lumière. Tout dépendra du mandat choisi ou "suggéré" que l'administration se donnera.

24) Voir le rapport d'évaluation, Projet D'Eco-Par-Ado, p. 83, Annexe IV du Vol. I - Document no 2 - Annexes à l'évaluation des projets 1974-75.

Les deux projets d'intervention vécus cette année étaient donc d'un type fort différent. Le projet "Encadrement" de la polyvalente St-Henri se déroulait dès le début dans un cadre institutionnalisé et il n'impliquait qu'une équipe assez restreinte de personnes (une vingtaine de professeurs). Il a donc été possible d'effectuer le travail de réflexion et de concertation prévu et d'assurer des réajustements tout au long de l'année. Il semble en être résulté un changement en profondeur au niveau d'une large partie du personnel impliqué. Cependant, l'influence du projet semble s'être arrêtée à ce groupe d'enseignants et à leurs élèves.

D'autre part, le projet Eco-Par-Ado était beaucoup plus ambitieux: il visait également un changement en profondeur mais cette fois, au niveau de toute l'école et selon les aspirations des parents. Il ne leur était donc pas possible de contrôler tous les éléments qui leur auraient permis de parvenir à leurs fins. Les responsables du projet avaient le mérite de vouloir cerner les conditions de base de l'école, celles à partir desquelles s'érige toute la vie de l'école (avec ses forces et ses incohérences) et d'impliquer la responsabilité des parents que l'on dit être "les premiers éducateurs de l'enfant" [illegible] souvent "d'indifférence ou de démission face [illegible] ils s'étaient donné un défi de taille [illegible] de surmonter en l'absence de certains pré- [illegible] sur l'école.

C- PROJETS D'EXPLORATION

Les deux projets de cette sous-section ne furent pas financés à même les fonds du Conseil de l'Ile. Si on les présente dans un rapport portant sur l'évaluation des projets financés c'est qu'ils représentent, comme on l'a mentionné plus haut, des essais visant la proposition de mesures pour améliorer des situations perçues comme déficientes. Ils sont néanmoins fort différents car ils illustrent deux types de démarches distinctes (l'un Pierre-Dupuy, procédant directement par expérimentation et l'autre Emile-Nelligan, par une longue réflexion), et ils aboutissent à des propositions de différente envergure. Le premier projet est un exemple des étapes préalables à la présentation d'un projet réduit d'intervention tandis que le second illustre le cheminement vers la présentation d'un projet global d'envergure.

1. Pierre-Dupuy (Dropout)

Les données sur ce projet ont été recueillies lors d'une entrevue avec les responsables du projet et les deux professeurs de récupération. On a de plus analysé la documentation écrite disponible: texte de présentation du projet et rapport verbal d'évaluation de l'école.

Le projet est né de l'identification de la situation suivante: une étude faite à l'école même a démontré qu'entre le 15 novembre 1974 et le 30 janvier 1975, de 37% à 43% des élèves du secondaire III, IV ou V avaient manqué un minimum de trente cours. Face à cet état de choses, l'école a mis au point une nouvelle formule de contrôle des absences qui avait comme objectif, entre autres, de réintégrer à l'école les élèves qui ne s'y étaient pas présentés depuis un mois ou plus. Or, il est apparu que la réintégration des élèves provoquait chez les professeurs des attitudes de rejet. Les responsables du projet ont retenu l'hypothèse explicative suivante: ces attitudes de rejet sont dues à l'ampleur des retards pédagogiques qu'accusent les élèves lors de leur réinsertion dans l'école. Il devenait donc essentiel pour faciliter l'insertion à l'école, pour réduire les absences et à plus long terme pour prévenir l'abandon des études, de prévoir des mesures de récupération.

Le projet visait originellement 103 élèves des voies allégée, régulière et enrichie du secondaire III et IV. A cause de différentes contraintes la clientèle de ce projet qui a duré du 28 avril au 6 juin, n'a été que de 12 élèves de secondaire III de voie régulière ou enrichie. Un projet d'une aussi courte durée (6 semaines) et touchant une population aussi restreinte (12 élèves) est véritablement un projet expérimental qui dans un premier temps pourra produire certains résultats, évidemment d'un caractère limité, mais surtout pourra servir de pré-expérimentation à un projet du même type appliqué sur une plus grande échelle.

Cette période intensive de récupération visait à permettre aux douze élèves inscrits de "sauver" leur année c'est-à-dire de réussir avec succès les examens de français, de mathématiques et d'anglais, ce qui leur permettrait d'accéder en secondaire IV en septembre 1975. Ces élèves jouissaient d'une situation particulière dans l'école: ils occupaient un local stable, formaient un groupe-classe stable, ils avaient un nombre de professeurs limité (2), ils suivaient un nombre limité de matières (français, mathématiques, anglais) et enfin ils jouissaient d'un horaire plus souple.

Malheureusement, on n'a pas pu disposer au moment de la rédaction du présent rapport du rapport final d'évaluation de l'école. Toutefois, les données partielles provenant d'une enseignante de français faisant partie de l'expérience, laissent supposer que, pour ce qui est de cette matière, les résultats sont encourageants.

Un tel projet ouvre la voie à l'expérimentation de la possibilité de développer à l'école une structure permanente de récupération qui pourrait accueillir tout au long de l'année des groupes temporaires d'élèves. Ainsi, après chaque étape, on pourrait tenter de recruter les cas d'abandon scolaire, voir à assurer leur rattrapage puis leur intégration régulière dans les classes. Cette réintégration des élèves dans leurs classes constitue cependant une dimension qui n'a pas pu être pré-expérimentée cette année.

L'expérience de ces quelques semaines de fonctionnement du projet a amené les responsables à identifier les points-clés suivants:

- la nécessité de déterminer des critères de sélection des élèves;
- le problème des "matières secondaires" sur lesquelles ne porte pas la récupération;
- la nécessité d'assurer des liens constants avec les professeurs réguliers des élèves
  - pour que les enseignants planifient leur travail et prévoient les étapes de réalisation afin que les professeurs de récupération sachent sur quoi et dans quel sens ils devraient travailler.
  - pour amener les enseignants à accepter davantage les élèves qui reviendront après une période d'absence puis de récupération.

Ils ont de plus identifié certaines conditions de base qui seraient favorables à la réussite d'un tel projet.

1. Plus d'enseignants chargés d'assurer la récupération (un enseignant pour chacune des matières de base).
2. Rotation entre les professeurs pour permettre aux élèves de "se reposer" de chacun d'eux.
3. Plus de locaux disponibles pour que plusieurs groupes puissent fonctionner en même temps (avec 3 locaux on pourrait desservir 60 étudiants à la fois).
4. Maintenir des contacts constants et réguliers avec les professeurs des différentes matières.
5. Offrir des périodes de récupération plus élastiques et moins longues entrecoupées de périodes non académiques pour redonner à ces étudiants le goût de l'école.

6. Offrir à ces étudiants un service de counselling individuel (car même s'ils sont aidés au point de vue académique, le problème qui avait pu causer leur abandon scolaire n'est habituellement pas réglé).

7. Prévoir des mécanismes différents pour les élèves de voie allégée.

8. Libérer une personne à plein temps pour coordonner le projet.

Si on calcule le nombre d'étudiants atteints grâce au projet de récupération sur le total des élèves de la polyvalente avec des besoins marqués dans ce domaine, on en arrive évidemment à une proportion ridicule. Cependant, si on considère chacun des cas individuellement, on se trouve en présence d'individus "récupérés" du moins en français (car on ne connaît pas les résultats globaux) qui tout probablement, poursuivront leurs études à cause d'une structure de réintégration qui leur a été offerte. On se trouve aussi devant une évidence étonnante: de l'avis des responsables, six semaines de travail intensif peuvent permettre à un étudiant de voie régulière de sauver son année.

De plus, si le projet est revécu sur une échelle plus grande, il devra subir une autre épreuve de validité: comment se comporteront les élèves après leur réintégration dans leurs classes régulières? Quant aux autres aspects touchant les critères de fonctionnement du projet, ils semblent avoir pu être réellement bien cernés grâce à ce projet d'exploration expérimentale.

2. Emile-Nelligan (Congrès)

Cette année apparaît comme une année marquante pour l'ensemble de l'école Emile-Nelligan. L'école a procédé à une interrogation et autocritique que plusieurs observateurs de l'extérieur s'accordaient à dire qu'elle était exceptionnelle et que probablement c'était la première fois qu'une école comme entité réfléchissait aussi profondément sur son projet éducatif[25].

En fait, il y avait deux groupes de réflexion à l'école Emile-Nelligan: un formé de professeurs qui s'interrogeaient sur la situation académique et un autre se définissant comme le projet de l'Opération Renouveau, composé de professeurs mais aussi de représentants de toutes les instances de l'école, y compris les étudiants et les parents, qui s'interrogeaient sur plusieurs autres aspects de la situation d'Emile-Nelligan.

En réalité, c'est le projet des professeurs qui a canalisé le plus d'énergies. De son côté, le Comité central de l'Opération Renouveau d'Emile-Nelligan est né parallèlement à l'interrogation des professeurs. Il était composé de personnes de toutes les instances (élément absent dans la démarche des professeurs) sans rallier nécessairement la grande majorité de chacune de ces instances. Le projet du COOREN[26] était plus ambitieux et pouvait intégrer dans la vision globale projetée le changement venant des professeurs.

Malgré une convergence apparente des buts, effectuée lors du congrès qui réunissait par un beau samedi de mai une soixantaine de personnes, un vote ultérieur, pris à même les professeurs qui fixait le seuil aux deux tiers de la majorité, aurait renversé les recommandations du congrès.

25) Voir la lettre de M. J.-P. CHARBONNEAU, responsable du Secrétariat des parents, Annexe VI c du Vol. I- Document no 2 - Annexes à l'évaluation des projets 1974-75.

26) COOREN est l'abréviation pour désigner le Comité central de l'Opération Renouveau d'Emile-Nelligan.

les résultats du vote exprimaient que l'ensemble de l'école n'était pas prêt à se lancer inconditionnellement et de façon aussi précipitée dans un changement aussi global. En effet, une grande partie des résolutions votées au congrès devaient être appliquées dès septembre 1975.

Ce qui est important dans la démarche du Comité central de l'Opération Renouveau d'Emile-Nelligan c'est son caractère de remise en question globale sérieuse et très articulée à partir d'une analyse de la situation. La démarche préalable à la proposition de mesures d'intervention était présente. Après une analyse de la situation au moyen d'un sondage, des problèmes sont identifiés et des explications aux problèmes sont proposées. Suit ensuite une étape de réflexion dans laquelle on essaie de définir un projet global d'intervention fondé sur les hypothèses mises de l'avant pour expliquer la situation déficiente[27]. Le congrès reprend finalement les différents éléments de la stratégie globale, pour les spécifier davantage et les accepter démocratiquement.

Il est en dehors de la présente évaluation de discuter l'ensemble des propositions du congrès. Toutefois, étant donné le sérieux de la démarche, certaines constatations qu'ils ont dégagées méritent d'être discutées brièvement. D'autant plus que cet effort de réflexion globale est rare et qu'il dramatise des enjeux qui, un jour ou l'autre, devront être réglés.

Sur plusieurs aspects, les conclusions du congrès rejoignent des recommandations des chercheurs de la C.E.C.M. Ainsi, le comité d'étude sur l'abandon scolaire (1975) recommandait dans son rapport que la C.E.C.M. encourage l'expérimentation de diverses autres formules d'organisation scolaire qui pourraient consister entre autres en l'abolition des voies[28]. Une des propositions du congrès stipule l'abolition graduelle des voies académiques si une évaluation démontrait le bien-fondé de cette démarche.

27) Voir en annexe VI a toute la préparation du congrès. Vol. I - Document no 2.
28) Comité d'étude sur l'abandon scolaire. L'Abandon scolaire au secondaire. Division des services spéciaux, C.E.C.M., Juin 1975, p. 89.

Ce même comité d'étude de la C.E.C.M. proposait, tout comme le congrès l'a fait, l'instauration du tutorat[29]. Le groupe de travail sur les milieux socio-économiquement faibles (1975) propose une éducation axée sur le respect des différences où l'école se prend en charge et trace ses objectifs et ses priorités. Plusieurs conclusions du congrès laissent croire que le CODREN a pris au sérieux ses responsabilités collectives et qu'ensemble les membres voulaient se donner un projet scolaire. Le rapport récent sur la participation à la prise de décision, plus connu sous le nom de Cogen (1975) propose des modèles de cogestion[30]. Le CODREN, sans avoir lu le rapport, a voulu opérer tout le long de cette année à partir d'une perspective collégiale et plusieurs des recommandations du congrès parlent d'une participation démocratique aux orientations globales de l'école, sans pour autant nier le domaine des compétences particulières.

Le Comité central de l'Opération Renouveau d'Emile-Nelligan voyait des changements de structure comme un moyen privilégié d'améliorer les situations déficientes de l'école. Des auteurs sérieux se sont intéressés à la dynamique de l'adéquation entre les perceptions et attitudes[31] et la situation vécue. Le CODREN s'en rapproche sensiblement lorsqu'il veut des changements d'attitudes en milieux socio-économiquement faibles. En cela, il se fait aussi l'écho du groupe de travail sur ces milieux. Mais contrairement aux propositions de ce groupe et à l'instar des recherches sur les attitudes, il ne mise pas nécessairement sur le perfectionnement comme préalable au changement de structures mais sur l'inverse.

29) op. cit. p. 90.

30) Comité d'étude sur la gestion participative des écoles secondaires, sous la présidence de Robert E. LAVERY, La gestion participative, C.E.C.M., Juin 1975, 260 pages.

31) Se reporter aux travaux sur la dissonance cognitive plus particulièrement aux travaux de FESTINGER et NEWCOMB. Voir par exemple:
FESTINGER, L., A theory of Cognitive Dissonance. Stanford, Stanford University Press, 1957.
FESTINGER, L. et ARONSON, E., "The Arousal and Reduction of Dissonance in Social Contexts" dans D. Cartwright et A. Zander, Group Dynamics pp. 214-231.
NEWCOMB, T.M., "Interpersonal Balance" in Edgar F. Borgatta. Social Psychology Readings and Perspectives, pp. 464-484.

Une politique axée sur le perfectionnement et l'animation milieu pourrait s'avérer inefficace si on n'est pas prêt à implanter concurremment des changements en profondeur au niveau des arrangements structuraux.

Finalement, toute une série de propositions résument de manière originale l'ouverture de l'école au milieu que prônent plusieurs documents officiels (voir en particulier le rapport du groupe de travail sur les milieux socio-économiquement faibles 1975 et le rapport du ministère de l'Education sur l'éducation dans ces mêmes milieux 1975).

Ainsi donc, la démarche d'Emile-Nelligan, bien que sans précédent jusqu'à maintenant, illustre un préalable réflexif à un projet global de changement. Ce modèle n'est pas unique; d'autres démarches plus sectorisées sont valables aussi. Toutefois, le niveau de conscientisation auquel le COQREN est arrivé mérite grandement notre attention.

Comme on l'a mentionné plus haut, les promoteurs du congrès ont voulu pousser leur démarche consensuelle jusqu'à ses dernières limites en appelant au vote tous les professeurs qui auraient d'une manière ou d'une autre à coopérer au changement global proposé. Comme on le sait, le seuil déterminé n'a pas été atteint ce qui compromet temporairement la viabilité du projet.

Cette décision "de dernière heure" aura pour effet de retarder l'opérationnalisation du projet mais aussi de permettre à toutes les instances de l'école (y compris les parents et les étudiants) de se repencher sur les moyens qui devaient assurer la concrétisation des recommandations du congrès. En effet, compte tenu des contraintes d'organisation scolaire, il aurait été peu probable que tous les moyens ratifiés par le congrès et prévus pour septembre 1975, aient effectivement pu être implantés pour cette date. Si donc le projet veut réellement devenir effectif, les suites concrètes devront être pensées, définies et arrêtées dans les cinq premiers mois de l'année scolaire précédant celle de l'implantation du projet.

Une politique axée sur le perfectionnement et l'animation milieu pourrait s'avérer inefficace si on n'est pas prêt à implanter concurremment des changements en profondeur au niveau des arrangements structureux.

Finalement, toute une série de propositions résument de manière originale l'ouverture de l'école au milieu que prônent plusieurs documents officiels (voir en particulier le rapport du groupe de travail sur les milieux socio-économiquement faibles 1975 et le rapport du ministère de l'Education sur l'éducation dans ces mêmes milieux 1975).

Ainsi donc, la démarche d'Emile-Nelligan, bien que sans précédent jusqu'à maintenant, illustre un préalable réflexif à un projet global de changement. Ce modèle n'est pas unique; d'autres démarches plus sectorisées sont valables aussi. Toutefois, le niveau de conscientisation auquel le CODREN est arrivé mérite grandement notre attention.

Comme on l'a mentionné plus haut, les promoteurs du congrès ont voulu pousser leur démarche consensuelle jusqu'à ses dernières limites en appelant au vote tous les professeurs qui auraient d'une manière ou d'une autre à coopérer au changement global proposé. Comme on le sait, le seuil déterminé n'a pas été atteint ce qui compromet temporairement la viabilité du projet.

Cette décision "de dernière heure" aura pour effet de retarder l'opérationnalisation du projet mais aussi de permettre à toutes les instances de l'école (y compris les parents et les étudiants) de se repencher sur les moyens qui devaient assurer la concrétisation des recommandations du congrès. En effet, compte tenu des contraintes d'organisation scolaire, il aurait été peu probable que tous les moyens ratifiés par le congrès et prévus pour septembre 1975, aient effectivement pu être implantés pour cette date. Si donc le projet veut réellement devenir effectif, les suites concrètes devront être pensées, définies et arrêtées dans les cinq premiers mois de l'année scolaire précédant celle de l'implantation du projet.

Peut-être, dans un premier temps, l'école doit-elle vivre une expérience marquante de collaboration, ce que visait le projet des professeurs. Ceci confirmerait un acquis du projet Pro-Pur-Ados avant de se lancer dans un projet d'envergure impliquant toutes les instances préoccupées par les questions éducatives, il faut qu'à l'intérieur de l'école se vive une expérience marquante de collaboration. Il pourrait s'agir d'une phase transitoire entre la situation actuelle et la transformation globale souhaitée. L'ensemble des professeurs a peut-être jugé qu'il serait plus facile de poursuivre d'abord certains objectifs de la mosaïque complexe, en comptant que leur atteinte faciliterait l'atteinte d'objectifs ultérieurs. Néanmoins, si l'école a jugé qu'à certains moments des stratégies trop complexes peuvent être telles que les diverses coordinations requises ont peu de chance de s'accomplir avec un minimum de succès, il est à souhaiter que l'école n'en restera pas à des stratégies simples et à court terme et que le projet de transformation globale esquissé par le congrès continuera à faire son chemin. En effet, "des stratégies trop simples, par rapport à des environnements par définition complexes, paraissent souvent naïves et insuffisamment proportionnées au degré de différenciation de la réalité sociale elle-même. Elles prennent souvent l'allure de panacées simplistes"[32]. Peut-être est-ce ce niveau de réflexion qui a amené le congrès à vouloir agir sur tous les plans à la fois.

32) TESSIER, R. "Une taxonomie des entreprises de changement planifié" dans R. Tessier et Y. Tellier, Changement planifié et Développement des Organisations. Théorie et Pratique, EPI s.m. Editeur Paris, Les Editions de l'IPG, Montréal, 1973, p. 37.

C O N C L U S I O N

À la fin de ce rapport, il apparaît important d'effectuer un retour réflexif sur l'ensemble de l'Opération "Projets - Secondaire 74-75". Il s'agit de présenter brièvement certains aspects qui se dégagent d'une année quelque peu erratique qui a vu naître une approche à l'intervention au niveau secondaire en milieux socio-économiquement faibles. Il ne s'agit pas ici de reprendre chacun des projets mais de présenter quelques notes découlant d'une première réflexion sur les acquis de cette année. On traitera successivement des apports et des failles de cette Opération; on essaiera ensuite de dégager une constante qui semble rallier tous les projets et enfin on fera une mise en garde contre les pratiques courantes des organisations complexes visant à "récupérer" les projets issus de la base et à juger de la pertinence de ses comportements en fonction de critères de rationalité à court terme.

Parmi les aspects positifs de cette formule de projets vécus cette année, on peut affirmer qu'ils ont favorisé une certaine connaissance du milieu. En effet, le projet de St-Henri a permis de constater qu'un travail d'équipe autour d'un sujet pédagogique est souvent un préalable à un travail d'équipe ayant pour objet le réajustement des attitudes et comportements éducatifs. Le projet de Charles-Lemoyne a mis en lumière le fait qu'une école peut très difficilement s'ouvrir au milieu si, au préalable, il n'existe pas une certaine concertation des instances qui vivent à l'intérieur même de la Polyvalente. Le projet de Pierre-Dupuy a permis de constater que la récupération des dropout n'est possible qu'en autant que l'on crée à leur effet des structures d'accueil. Le projet d'Emile-Nelligan, en s'attaquant à l'inadaptation postsecondaire soulève la question de la responsabilité de l'école au-delà de sa juridiction temporelle sur ses élèves. Finalement, James Lyng de même que Pierre-Dupuy montrent que des stratégies bien conçues lorsqu'il s'agit de comportements académiques mesurables peuvent, dans certaines circonstances données, avoir des résultats bénéfiques observables.

Tous les projets ont permis une implication plus grande d'un certain nombre de personnes ou groupes oeuvrant en milieu scolaire. Enfin, si on en juge par la satisfaction exprimée par la plupart des participants (malgré les frustrations occasionnées par les délais administratifs), on est enclin à croire que des changements venant de la base sont possibles et désirés. La dernière décennie au Québec a été témoin d'une bureaucratisation par le haut. Beaucoup de gens situés sur la ligne de feu commençaient à désespérer de pouvoir amener des changements qu'ils avaient depuis longtemps détectés comme indispensables et que l'on retrouve à l'heure actuelle au chapitre des recommandations de plusieurs études de la C.E.C.M. Les projets 74-75 illustrent de façon pratique un revirement dans les conceptions éducatives qui laisse présager plus d'autonomie aux instances scolaires non administratives dans la détermination du projet scolaire. Par le fait même et à condition qu'on ne recoure pas à des procédés organisationnels dont on parlera plus bas, ces projets peuvent redonner confiance aux éléments de la base. Ne serait-ce que par ce biais les projets 74-75 ont été très profitables.

Toutefois, le caractère erratique de cette première année d'intervention doit être cité comme un obstacle à une évaluation rigoureuse des acquis. Ainsi, sauf à James Lyng, on a été dans l'incapacité d'arriver à des conclusions sûres quant aux effets quantifiables escomptés par les mesures introduites. De plus, on a souvent constaté que les participants à une expérience constituaient un groupe marginal à l'intérieur de l'école. Enfin, il faut citer les carcans des normes administratives et les délais des machines bureaucratiques de la C.E.C.M. et du Conseil de l'Ile. A titre d'illustration de ce dernier point, on trouvera en annexe le grand nombre de démarches (une vingtaine) entreprises par les participants d'un projet pour obtenir les ressources nécessaires à son implantation.

Au moins une constante se dégage de cette première expérience d'implantation des projets individualisés: c'est que les projets 1974-75 débouchent pour la plupart sur une vision globale de l'école.

Ainsi les stratégies, de l'avis des participants, ne deviendront complètement efficaces que si elles sont intégrées dans une action d'ensemble. Suivant la situation de l'école et le caractère du projet, cette action peut se concrétiser de deux façons différentes: par la mise en place d'un autre projet ou par une concertation d'ensemble pour améliorer les conditions de base de l'école.

Si le projet expérimenté s'est avéré efficace mais pour une partie seulement de la clientèle visée au départ, il amène souvent les participants au projet à songer qu'il faudrait que l'école élabore une autre stratégie pour rejoindre de façon spécifique l'autre partie de la clientèle qui semble demander des mesures différentes. Les projets St-Henri et Pierre-Dupuy illustrent ce type de projets à caractère séminal où un projet en appelle un autre. Ainsi, le projet St-Henri n'aurait rejoint qu'une partie de la population visée. Il y a des raisons de croire que le modèle d'encadrement n'a pu solutionner les problèmes de toute une fraction des "marginaux endurcis". De même, les responsables du projet exploratoire de Pierre-Dupuy croyaient au départ que cette formule ne pourrait être efficace qu'auprès des élèves de voie régulière ou enrichie. Il est plausible alors de croire qu'il y aurait place dans l'école pour d'autres projets conçus de façon à répondre aux besoins des élèves que ces projets n'étaient pas en mesure d'aider.

Le projet expérimenté, s'il a un caractère un tant soit peu global, rend à l'évidence qu'une action menée par un sous-groupe de l'école s'avère très peu efficace si elle ne s'inscrit pas dans un plan d'ensemble, c'est-à-dire s'il n'y a pas concertation des différentes instances de l'école. Le projet Eco-Par-Ado est un exemple de cette nécessité de concertation des instances de l'école. En effet, si ce projet n'a pas produit les effets escomptés (communication véritable école-milieu; réajustement de l'école aux attentes et aux feed-back du milieu) c'est parce que les conditions de base n'étaient pas présentes. Le projet a néanmoins débouché sur une vision globale en provoquant une anatomie de la situation de l'école qui fait ressortir

la nécessité d'un réseau de communication et de collaboration entre les parties dans le but de parvenir à un rapprochement école-milieu. En résumé, on peut dire qu'un projet n'est pas un élément isolé mais qu'il fait partie d'une entité systémique où des influences sont réciproques.

Cette constatation apparaît comme très importante car le succès des projets dépend de la dynamique des relations dans le milieu où il est implanté. Ainsi, avant la présentation d'un projet un effort de réflexion s'impose afin de replacer le projet dans le tout dont il fait partie ainsi que de s'assurer des appuis du milieu. Cette règle ne doit cependant pas être comprise de façon très restrictive car Ira-Par-Ado n'aurait probablement jamais vu le jour si on avait d'abord voulu changer les conditions de base. Par cette loi de la réflexion préalable et de la recherche des appuis, on veut tout d'abord souligner le fait qu'un projet ne devrait pas être l'oeuvre exclusive d'une personne ou d'un petit nombre de personnes travaillant isolément.

La constante qu'on a perçue, à savoir la nécessité d'une intégration des projets soit en forme de projets auxiliaires ou de remise en question globale de la situation, peut être source d'écueils pour le bon déroulement de l'opération des projets dans une perspective du moyen terme.

En effet, puisqu'un projet qui ne satisfait pas à une certaine fraction de la population appelle la mise en place d'un autre projet, il existe un danger que ces projets manquent d'intégration et dispersent par le fait même les ressources, ce qui affaiblirait les chances de réussite. D'un autre côté, si les instances de l'école se sont concertées pour produire un projet global et intégré, il existe alors le danger d'un avortement de toute l'opération faute des appuis administratifs des instances supérieures qui pourraient juger le projet comme trop bouleversant ou irréaliste.

Il faut dès lors préciser une philosophie qui puisse venir soutenir toute cette opération qui consiste à permettre aux écoles secondaires "de se donner des projets".

Cette philosophie est contraire à des tendances que la littérature scientifique montre lorsqu'il s'agit de la dynamique des organisations complexes. Ces deux tendances sont la cooptation et la recherche d'une rationalité à court terme. A la lecture des recherches les plus poussées sur le fonctionnement organisationnel, on s'aperçoit que les organisations tendent toujours à récupérer des mouvements ou des oppositions qui surviennent à leur périphérie[53]. Il s'agit bien souvent de rendre institutionnel des modes d'opération qui naissent pour répondre à des besoins non catalogués par l'organisation. Ce processus de récupération se traduit bien souvent par un encadrement et des buts parfois même étrangers aux buts initiaux.

L'autre tendance de l'organisation c'est la préoccupation concernant la rationalité à court terme. Une bureaucratie se définit comme un ensemble de normes impersonnelles pour atteindre une efficacité maximale. Dès lors, on note le réflexe du tamisage des activités en fonction des buts à atteindre. Dans cette perspective, tous les moyens qui dépassent les composantes de l'équation coût-efficacité doivent être mis au rancart.

L'opération des projets au secondaire doit être acceptée comme quelque chose d'unique et son appréciation doit être faite au dehors des critères d'institutionnalisation (cooptation) et de rationalité à court terme. Les projets sont bons en autant qu'ils ne deviennent pas entièrement institutionnalisés, car ils peuvent devenir de la routine et dans la routine il n'y a ni création ni changement.

Il faut que le projet garde un caractère d'aiguillonnage, de marginalité bénéfique. Quand un changement devient institutionnalisé, il perd son acuité. Il faut aussi une certaine dose d'irrationalité. Des études contemporaines parlent des structures bureaucratiques qui ne sont pas prêtes à disparaître et qui en fait accomplissent une fonction importante puisqu'elles servent à coordonner des tâches très complexes.

53) L'exemple classique dans la littérature américaine est Selznick, Philip (TVA and the Grass Roots). Berkeley and Los Angeles: University of California Press 1949.

Mais la rationalité qui est à la base du phénomène bureaucratique doit être comprise d'une façon un peu paradoxale: on devrait s'interroger sérieusement sur les visées de rationalité à court terme pour plutôt la considérer à moyen ou même à long terme.

Ainsi des pratiques irrationnelles à court terme peuvent devenir rationnelles lorsqu'on change de perspective[34]. C'est pourquoi même s'il peut exister un certain gaspillage d'énergies et de ressources à court terme, elles peuvent être récupérées à long terme, et devenir de fait rationnelles. Dans ce sens, les projets doivent être évalués dans une perspective du long terme et ne pas désespérer des contrecoups et des bouleversements qu'ils pourraient occasionner à court terme.

Malgré un certain caractère d'improvisation qui a présidé l'opération des projets d'intervention au secondaire, le bilan de l'An I de ce genre d'approche est somme toute positif. En plus des effets encourageants notés, l'implantation d'une démarche individualisée au secondaire semble répondre aux attentes de nombre de personnes et groupes intéressés par le projet éducatif.

Il est trop tôt pour émettre un jugement définitf sur la validité absolue de ce genre d'intervention: les résultats obtenus (directs et, surtout indirects) sont d'une ampleur suffisante cependant pour permettre la poursuite de stratégies à caractère quasi-expérimental. Dans cette optique, l'An II de l'intervention au secondaire en milieux défavorisés apparaît crucial. Puisque le cadre de référence a été élaboré et mis à l'épreuve et que plusieurs personnes, tant à la base qu'au niveau de l'administration intermédiaire, sont ouvertes à un contrôle scientifique, l'année scolaire 1975-76 pourra débuter d'un meilleur pied que la précédente. Bien orientés dès le début, acceptés comme des essais originaux (donc, non entièrement "institutionnalisables") d'introduction de changements et acceptés aussi comme des entreprises un peu "irrationnelles" -- dans le sens donné plus haut à ce mot --, des projets valables quant au contenu pourraient devenir des tests encore plus rigoureux de la validité de l'opération que ce rapport a voulu analyser dans sa première année de réalisation.

34) PERROW, Charles - Complex Organizations. A critical essay. Scott Foresman and Company, 1972, 224 pp. passim.

B I B L I O G R A P H I E

1972 Are America's High Schools Effective? Arbor Ann, Institute for Social Research, Newsletter.

1975 ATKIN, M., FITZGIBBON, C.T. "Methods and theories of evaluating programs" - Journal of Research and Development in Education 8 (1975): 2-15.

1972 AVERCH, H. et al. How Effective is Schooling? A critical Review and a Synthesis of Research Foundings (R 965 - PCSF/Rand Corporation).

1975 BELANGER, Pierre-W. "Impressions d'impressions sur les interventions éducatives en milieux défavorisés au Québec" - Education et Développement. Une approche aux interventions d'éducation en milieux défavorisés. Document de travail, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, pp. 103-127.

1975 BOLDUC, Guy. Les parents et l'école. Montréal, C.E.C.M., Division des services spéciaux, Avril 1975, 33 pages.

1975 BONNIER-TREMBLAY, Francine, Dedapam. Une évaluation de l'apport de la maternelle 4 ans et de la maternelle 5 ans plein temps. Bureau de psychologie, C.E.C.M.

1966 COLEMAN, James S. et al. Equality of Educational opportunity. U.S. Government Printing Office.

1975 Comité d'étude sur l'Abandon scolaire. L'Abandon scolaire au secondaire. Division des services spéciaux, C.E.C.M., 101 pages.

1975 Comité d'étude sur la Gestion participative des Ecoles secondaires. Sous la présidence de Robert E. LAVERY, La Gestion participative. C.E.C.M., 260 pages.

1975 COULOMBE, F., CRESPO, M., GOULET, G., Efforts vers l'établissement d'une problématique du secondaire en milieux socio-économiquement faibles. Division des services spéciaux, C.E.C.M., 21 pages.

1975 CRESPO, M., L'Hypothèse de "l'Intermédiaire" dans l'Education en milieux socio-économiquement faibles: L'Expérience de l'Ecole Garneau. Division des services spéciaux, C.E.C.M., 20 pages.

1957 FESTINGER, L., A Theory of cognitive Dissonance. Stanford, Stanford University Press.

FESTINGER, L., ARONSON, E., "The Arousal and Reduction of Dissonance in Social Contexts" dans D. Cartwright et A. Zander. Group Dynamics. pp. 214-231.

1975 Groupe de travail sur les milieux socio-économiquement faibles. Analyse critique de l'Opération Renouveau. 1. Document-synthèse. Division des services spéciaux, C.E.C.M., 84 pages.

1972 JENCKS, Christopher, Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. New York Basic Books, 339 pages.

1972 NEWCOMB, T.M. "Interpersonal Balance" dans Edgar F. Borgotta, Social Psychology Readings and Perspectives. pp. 464-484.

1972 PERROW, Charles, Complex Organizations. A critical essay. Foreman and Company, 224 pages.

1974 SARASON, Seymour B., The Culture of the School and the Problem of change. Allyn and Bacon Inc., Boston, 246 pages.

1949 SELZNICK, Philip, TVA and the Grass Roots, Berkeley and Los Angeles, University of California Press.

1973 TESSIER, R. "Une taxomanie des entreprises de changement planifié" dans R. Tessier et Y. Tellier. Changement planifié et Développement des Organisations, Théorie et Pratique. EPI s.a., Editeur Paris. Les Editions de l'IPG, Montréal, pp. 17-66.

FIN